



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Maria de Fátima Cruz Moreira da Silva

2º Ciclo de Estudos em Mestrado no ensino do Inglês 3º ciclo do Ensino Básico e
Secundário e do Espanhol 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário

Aprender a aprender:
O papel da autoavaliação no processo de ensino-aprendizagem

2013

Orientador: Professor Rogelio Ponce de León Romeo

Classificação: Ciclo de estudos:
Dissertação/ relatório/ Projeto/ IPP

Versão Definitiva

A meu pai

Agradecimentos

Não gostaria de começar este Relatório de Estágio sem antes expressar o meu sincero reconhecimento e gratidão a um conjunto de pessoas, sem as quais a consecução deste projeto não teria sido possível:

Ao Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo, orientador deste trabalho, pela sua constante disponibilidade e a sua inestimável colaboração.

A todos os professores e alunos da Escola Secundária Eça de Queirós pela sua generosidade.

À minha mãe e ao Manuel pela sua compreensão e permanente encorajamento, ajudando-me a ultrapassar os momentos mais difíceis.

A todos, que direta ou indiretamente, contribuíram para este trabalho.

Índice

Introdução	1
Capítulo I A avaliação: enquadramento teórico-legal	5
Capítulo II O papel do aluno e o papel do professor no atual contexto educativo	13
Capítulo III O papel da autoavaliação no processo de ensino-aprendizagem	21
Capítulo IV Autoavaliação – parte prática	33
Capítulo V Conclusões e limitações do estudo	70
Bibliografia	73
Anexos	78

Resumo

Neste trabalho é nossa intenção evidenciar a relevância da autoavaliação, como prática de avaliação formativa, no fomento de aprendizagens mais participadas e mais autónomas.

Defendemos que a autoavaliação promove a autonomia, potencia aprendizagens mais responsáveis e conscientes, ajudando o aluno a aprender, pelo que professores e alunos devem levar a cabo atividades de autoavaliação de modo sistemático, como forma de fomentar o sucesso escolar de todos os alunos. É imperativo que professores e alunos aceitem o desafio que a mudança de papéis relativamente ao ensino e à aprendizagem traz a cada um.

De olhos postos na mudança, professores e alunos devem colaborar na elaboração de critérios de avaliação e dos objetivos a alcançar, para que a aprendizagem seja mais significativa.

Pretendemos, também, neste Relatório de Estágio, analisar as vantagens da autoavaliação e os constrangimentos existentes à sua implementação, dando a conhecer as representações de alunos e professores relativamente à autoavaliação.

Palavras-chave: autoavaliação, avaliação, autonomia, aprender a aprender

Abstract

It is our intention to demonstrate the relevancy of self-evaluation as part of a formative evaluation in developing a more autonomous and participated learning.

We claim that self-evaluation promotes autonomy and fosters a more conscious and responsible learning, helping students to learn. Therefore, teachers and students are to perform self-evaluation activities in a systematic and regular basis in order to promote the success of every learner. This way it is necessary that teachers and learners accept the challenge brought to them by the new roles they are asked to play. Thus, teachers and students should cooperate with each other in defining the criteria and goals so that learning can be effective.

In this essay we analyse the advantages of self-evaluation, the existing obstacles to its development and comment on students and teachers' conceptions about self-evaluation.

Keywords: self-evaluation, evaluation, autonomy, learning to learn.

Introdução

Dímelo y lo olvidaré.
Muéstramelo y
puede que lo recuerde.
Involúcrame y entenderé.
Provérbio chinês

Não poderia deixar de ser mais atual este provérbio chinês. No atual contexto educativo torna-se premente envolver o aluno de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem. Exige-se que o aluno desempenhe um papel mais ativo e proativo, tomando responsabilidade relativamente à sua própria aprendizagem.

À luz do estabelecido na lei de Bases do Sistema Educativo português, na qual subjazem valores como a liberdade, responsabilidade e autonomia, exige-se ao aluno um papel mais interventivo no seu processo de aprendizagem e torna-se imperioso que o aluno possa entender como aprender para poder aprender melhor.

É muito importante que o aluno entenda como aprende, seja consciente das suas dificuldades e encontre estratégias que lhe permitam superar essas mesmas dificuldades, no sentido de se tornar mais autónomo no seu processo de aprendizagem. Para tal, é necessário o seu envolvimento no processo de avaliação, nomeadamente através da implementação de tarefas de autoavaliação.

Neste sentido, tendo em consideração que um dos objetivos da escolaridade obrigatória, tal como aparece na Lei de Bases do Sistema Educativo português, é criar condições que promovam o sucesso escolar de todos os alunos, não podemos deixar de questionar o papel da avaliação e os moldes em que a mesma é feita, visto que esta desempenha um papel fundamental.

É, portanto, indispensável que a avaliação vá mais além da sua função de medição, classificação e certificação. A avaliação “deve constituir uma operação *reguladora* do próprio processo, a realizar com diversos graus de sistematicidade, formalização, profundidade, negociação entre os intervenientes” (Vieira & Moreira, 1993, p. 10).

É, pois, necessário que a avaliação sumativa se articule com a avaliação formativa e a autoavaliação, e que a avaliação formativa seja aplicada como modalidade principal da avaliação (Despacho Normativo nº 1/2005, ponto 19).

De facto, a autoavaliação enquanto instrumento de avaliação formativa adquire particular relevância no contexto educativo atual, na promoção de uma

avaliação integradora que vise o sucesso escolar de todos os alunos, permitindo-lhes “Apreciar os seus aspectos fortes, reconhecer as suas fraquezas e orientar a sua aprendizagem com eficácia” (Conselho da Europa, 2001. P. 263).

Com efeito, acreditamos que a autoavaliação promove a aprendizagem de uma forma mais consciente e responsável, e, por conseguinte, a autonomia do aluno, pelo que será necessário fomentar a autoavaliação de forma regular e contínua ao longo do ano letivo.

A escolha desta questão como tema do Relatório de Estágio surgiu não no início do ano letivo, como é mais habitual, mas após lecionar a primeira unidade didática.

Acreditando que a autoavaliação é muito importante para o professor porque lhe permite recolher informação sobre a consecução dos objetivos, refletir sobre a sua atuação e intervir posteriormente para melhorar o processo educativo, elaborei uma atividade de autoavaliação para aplicar no final da unidade didática, pois, tal como Escobar defende, a autoavaliação constitui “(...) un vehículo eficaz de comunicación de doble sentido entre profesor y alumno” (Escobar, 2001, p. 334). Neste sentido, procurei através do feedback dado pelos alunos ter consciência das minhas falhas para a partir de uma reflexão sobre as mesmas poder melhorar a minha prática docente, e, por conseguinte, ensinar melhor.

Ao implementar a ficha de autoavaliação apercebi-me que alguns alunos a encaravam com alguma ligeireza e outros pareciam ter dificuldades. Após a sua análise verifiquei que os mesmos não apresentavam dificuldades, pretendendo dar a ideia de que tudo tinha corrido muito bem (anexo 2). Isto levou-me a questionar se eu e os alunos entendíamos de facto a autoavaliação.

Na verdade, enquanto aluna a minha experiência não potenciava o uso da autoavaliação. A autoavaliação fazia-se na última aula de cada período e servia para, oralmente ou por escrito numa folha do caderno, dizer que nota achava que merecia e o porquê. Tratava-se, assim, de cumprir uma obrigação estipulada na lei, mas sem qualquer finalidade pedagógica.

Com efeito, após alguma investigação compreendi que a autoavaliação envolve muito mais do que inicialmente pensava, sendo uma estratégia fundamental para fomentar a responsabilidade e a autonomia, favorecendo aprendizagens significativas. Entendi, de igual modo, que tal como eu, os alunos também

necessitavam de melhorar as suas competências ao nível da autoavaliação para assim poderem progredir.

Neste sentido, ao desenvolver esta investigação e implementar procedimentos autoavaliativos pretendi desenvolver-me enquanto professora e ajudar os alunos a aprenderem melhor. Para isso, procurei desenvolver fichas de autoavaliação a implementar no final de cada unidade didática, criando espaço para que os alunos pudessem refletir sobre o seu desempenho, dificuldades e possíveis estratégias de remediação (anexos 3 e 4). Levei também a cabo momentos de reflexão com os alunos para que os mesmos pudessem analisar as potencialidades da autoavaliação.

Com este estudo, é nossa intenção evidenciar a relevância da autoavaliação, como prática de avaliação formativa, no desenvolvimento de aprendizagens mais significativas e mais autónomas. Pretendemos, de igual modo, analisar as vantagens da mesma e os constrangimentos existentes à sua implementação. Por último, procuramos conhecer as representações de alunos e professores relativamente à autoavaliação.

Este relatório está dividido em cinco partes além da introdução.

No capítulo I abordaremos a avaliação no processo de ensino-aprendizagem e o seu enquadramento legal em vigor no nosso sistema de ensino.

No capítulo II analisaremos o papel do aluno e o papel do professor num contexto educativo que favorece uma aprendizagem autónoma e reflexiva, com destaque para o envolvimento do aluno na sua própria avaliação.

No capítulo III dedicar-nos-emos à autoavaliação, como instrumento da avaliação formativa e como estratégia que permite ajudar o aluno a responsabilizar-se pelo seu processo de aprendizagem, aprendendo melhor.

No capítulo IV comentaremos as fichas de autoavaliação implementadas e comentaremos os momentos de reflexão que levamos a cabo com os nossos alunos em aulas planeadas para o efeito. Por último, analisaremos os resultados obtidos a partir dos inquéritos realizados pelos professores do grupo disciplinar de espanhol e pelos alunos das turmas do 9ºA, 10º A/B e 11ºI/J.

Por último, no capítulo V, apresentaremos as nossas conclusões e indicaremos as limitações da nossa investigação.

Capítulo I

A avaliação: enquadramento teórico-legal

La evaluación está presente a lo largo de la vida del ser humano
en todas las actividades que realiza
y en todos los ámbitos de su existencia
(Fernández & Baptista, 2010, p. 7).

Efetivamente ao longo da nossa vida somos sujeitos a processos de avaliação nas mais variadas áreas: na escola, no trabalho, nas nossas decisões quotidianas. Assim, tendo em consideração que a avaliação faz parte da nossa vida, seria de esperar que fôssemos capazes de encarar a avaliação com mais naturalidade e sem receios, o que normalmente não acontece, tal como evidenciam Fernández & Baptista:

Si son constantes y se dan de tantas formas y en tantos sectores de nuestra actuación, sería de esperar que nos enfrentáramos a las distintas evaluaciones con tranquilidad, sin ansiedades o recelos. Sin embargo, raras son las personas que se sienten cómodas al someterse a ellas (Fernández & Baptista, 2010, p. 7).

Com efeito, apesar de fazer parte das nossas vidas, a avaliação é sempre fonte de angústia e a avaliação que decorre em contexto escolar não é evidentemente exceção. Na realidade, comprovamos que embora esta faça parte integrante do processo de ensino-aprendizagem não é assumida como algo natural. Pelo contrário, a avaliação é fonte de receios, medos e ansiedade, principalmente para os alunos, que a encaram muitas vezes como uma penalização, como salientam Fernández & Baptista:

A priori, evaluar y ser evaluado no tendría que ser algo negativo, ya que forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, muchas veces la evaluación es sinónimo de penalización y acarrea muchos sufrimientos, tensiones y angustias a todos los involucrados, en especial, a los estudiantes (Fernández & Baptista, 2010, p. 7).

Na realidade, a perceção da avaliação como algo negativo, fonte de tensões e receios é algo que urge mudar. É, pois, importante alterar esta atitude face à avaliação já que esta é imprescindível ao processo de ensino-aprendizagem e está consagrada na lei.

Na realidade, segundo o ponto 2 do Despacho Normativo nº1/2005, “A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens”.

É, com efeito, através da avaliação que o professor recolhe informação sobre as aprendizagens dos alunos, sobre as metodologias e estratégias usadas e é também através da avaliação, independentemente da modalidade da mesma, que o aluno tem noção do seu progresso e da eficácia do seu desempenho.

Na verdade, a avaliação vai mais além da sua função de medição e de certificação, pretendendo potenciar aprendizagens significativas, apoiar o processo educativo e contribuir para um sistema educativo melhor, como se pode verificar no Despacho Normativo nº1/2005 através do ponto 3 do enquadramento da avaliação relativo às finalidades estipuladas para a avaliação:

3 – A avaliação visa:

- a) Apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos.
- b) Certificar as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo e à saída do ensino básico, através da avaliação sumativa interna e externa;
- c) Contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento.

Assim, tendo em consideração que o objetivo principal da avaliação é a melhoria do ensino-aprendizagem podemos entendê-la não como um fim, mas sim como um meio que ajudará professores e alunos.

No contexto educativo atual, a avaliação deve ter em consideração o aprendente, procurando fomentar aprendizagens significativas. Com efeito, nas palavras de Bordas & Cabrera “(...) el reto de la evaluación es *cómo* debe plantearse para ser congruente con las teorías que se propugnan para un aprendizaje significativo y respetuoso con las peculiaridades individuales y culturales del alumnado y sus necesidades” (3).

Assim, tendo em conta o principal objetivo da avaliação, esta deve, sobretudo, ter um carácter formativo, tal como está definido no ponto 6 do Despacho Normativo 1/2005. De acordo com este mesmo Despacho, a avaliação das aprendizagens no ensino básico deve pautar-se pela avaliação formativa e pela prática da autoavaliação, articulando-as com a avaliação sumativa:

- c) Primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de auto-avaliação regulada e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa;
- d) Valorização da evolução do aluno;
- e) Transparência e rigor do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adoptados;
- f) Diversificação dos intervenientes no processo de avaliação (Despacho Normativo nº1/2005).

Neste sentido, a avaliação meramente classificativa ou certificativa deixa de ter um lugar de destaque no processo de ensino-aprendizagem, valorizando-se agora os processos, e não só os resultados, o progresso do aluno e o seu envolvimento no processo de avaliação.

No entanto, apesar do que está previsto na lei, parece haver na realidade uma sobrevalorização da avaliação sumativa em detrimento de uma avaliação formativa. Na verdade, quer professores, quer alunos tendem a valorizar mais a avaliação enquanto meio de medida e de certificação do que enquanto instrumento auxiliar do processo de ensino-aprendizagem. Ferreira destaca esta mesma questão, afirmando:

Apesar de a avaliação formativa ter sido decretada como a principal modalidade de avaliação no ensino básico há mais de dez anos, as pressões sociais e a tradição que enforma a cultura profissional no domínio da avaliação levaram a que os professores assumissem nas suas práticas aspetos da avaliação como medida, sumatizando a avaliação formativa (cit. por Moutinho, 2012, p. 45).

Contudo, é necessário salvaguardar que ao contrário do que está estabelecido para o ensino básico, para o ensino secundário estão previstas apenas duas modalidades de avaliação: a avaliação sumativa e a avaliação formativa, com função diagnóstica, tal como está definido no Decreto-Lei 74/2004.

Embora não seja mencionada a autoavaliação neste Decreto-Lei, ao definir a avaliação como um processo regulador das aprendizagens e orientador do percurso escolar, o papel da autoavaliação subentende-se também para o ensino secundário (Capítulo III, Artigo 10º, número1).

Assim, tendo em consideração as modalidades de avaliação previstas para o nosso sistema de ensino, cumpre analisar com mais detalhe os conceitos de avaliação diagnóstica, sumativa e formativa.

a) Avaliação diagnóstica

De acordo com o artigo 18º do Despacho Normativo nº 1/2005 a avaliação diagnóstica tem como objetivo analisar e avaliar os pré-requisitos dos alunos antes de dar início a novas aprendizagens. Esta efetua-se normalmente no início do ano escolar, no entanto pode realizar-se em qualquer momento do ano letivo quando articulada com a avaliação formativa, nomeadamente no início de uma unidade didática.

Segundo o mesmo artigo, a avaliação diagnóstica aporta informação útil sobre os conhecimentos prévios dos alunos e permite antecipar áreas-problema. Através da avaliação diagnóstica procura-se identificar dificuldades com o intuito de adotar as estratégias mais adequadas aos alunos.

De acordo com o estipulado no artigo 18º do Despacho Normativo nº 1/2005, a avaliação diagnóstica “conduz à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projecto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional”.

b) Avaliação Sumativa

Segundo Escobar, a avaliação sumativa é a mais comum no processo de ensino-aprendizagem e desempenha um papel preponderante no processo educativo. Implementa-se normalmente no final de um período ou ano escolar com o objetivo de

informar o aluno e o seu encarregado de educação sobre o grau de consecução dos objetivos estipulados (2001, p. 331).

O ponto 24 do Despacho Normativo nº 1/2005, traduz em lei o que Escobar menciona, ao estipular que a avaliação sumativa tem as seguintes finalidades:

- a) Informar o aluno e o seu encarregado de educação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada disciplina/ área disciplinar e áreas curriculares não disciplinares;
- b) Tomar decisões sobre o percurso escolar do aluno.

Esta modalidade de avaliação é normalmente implementada através de provas de avaliação e exames, avaliando-se neste caso os resultados de acordo com as metas e os objetivos estipulados, tal como evidencia o *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas*:

A avaliação sumativa resume numa nota os resultados obtidos no final de um curso. Não constitui necessariamente uma avaliação de proficiência. Na verdade, muita da avaliação sumativa é uma avaliação de resultados de acordo com uma norma ou meta estabelecida (Conselho da Europa, 2001, p. 255).

Com efeito, ao centrar-se nos resultados, a avaliação sumativa tem um grande peso institucional, visto que das classificações obtidas dependem a aprovação ou retenção do aluno. Assim, não admira que muitas vezes a avaliação seja causadora de grandes tensões e ansiedade.

Para além de suscitar alguma inquietação e receios, o grande inconveniente deste tipo de avaliação é que não propicia a aprendizagem, porque como é levada a cabo no final de uma aprendizagem e visa somente averiguar se as metas foram ou não alcançadas, não permite a reorientação e o reajustamento do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Escobar quando esta é implementada já nada mais se pode fazer para remediar possíveis problemas:

Si (*sic Sin*) embargo, cuenta con el inconveniente de que se lleva a cabo cuando poco puede hacerse para aumentar el nivel de éxito de los alumnos en la consecución de los objetivos educativos, y que una vez detectados los posibles problemas ya no queda tiempo para poner remedio (Escobar, 2001, p. 331).

Tendo em conta o que foi anteriormente mencionado impera a necessidade de articular a avaliação sumativa com a avaliação formativa, como forma de contribuir para aprendizagens significativas e para o sucesso educativo, pois tal como refere Fernandes, em *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*, “antes de avaliar para classificar, é necessário e imprescindível avaliar para ensinar e aprender melhor” (cit. por Rocha, 2007, p. 11).

c) Avaliação Formativa

Segundo o que está definido no ponto 19 do Despacho Normativo nº1/2005 “A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico, assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem”.

Esta modalidade da avaliação visa fornecer informações aos professores, alunos e encarregados de educação “sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho” (Despacho Normativo nº1/2005, ponto 20).

Assim, ao identificar áreas-problema e analisar o desenvolvimento das aprendizagens, é possível reorientar o processo de ensino-aprendizagem no sentido de colmatar as dificuldades evidenciadas e promover o sucesso educativo.

Na verdade, com os dados recolhidos através da avaliação formativa o professor consegue identificar os pontos fortes e fracos da aprendizagem e pode dar feedback aos alunos sobre os mesmos, de modo a que estes possam melhorar o seu desempenho e atingir os objetivos estipulados.

A avaliação formativa permite aos professores reajustarem e adequarem as suas práticas letivas e ajuda os alunos a tomarem consciência das suas dificuldades. Sobretudo, a avaliação formativa permite que o aluno obtenha informação sobre o seu processo de aprendizagem e indica-lhe de que forma pode melhorar (Escobar, 2001, p. 332).

Com efeito, aqui reside a grande vantagem da avaliação formativa: “A força da avaliação formativa reside no facto de que se destina a melhorar a aprendizagem” (Conselho da Europa, 2001, p. 255).

Esta modalidade da avaliação procura contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, informando professores e alunos sobre o que é preciso melhorar, o que implica um trabalho colaborativo entre professores e alunos, tornando-se professores e alunos corresponsáveis no processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente às vantagens da avaliação formativa Abrecht, no livro *A avaliação formativa* (cit. por Oliveira, 2011, pp.19-20), defende que a avaliação formativa apresenta como mais-valias o facto de ser dirigida ao aluno, tornando-o consciente da sua própria aprendizagem e implicando-o de forma mais ativa nela. Na sua opinião uma das linhas de força desta modalidade da avaliação é o facto de se adaptar às situações individuais, tendo em conta a diversidade dos alunos, privilegiando quer processos, quer resultados, aceitando que o erro faz parte da aprendizagem.

No entanto, para que a avaliação formativa possa surtir o efeito desejado, é necessário que seja implementada de uma forma contínua e sistemática, o que implica que o professor planifique os momentos dedicados à avaliação formativa por forma a que o aluno possa progredir na sua aprendizagem.

Para concluir, importa referir que “[a] auto-avaliação representa uma das formas privilegiadas de avaliação formativa, pois vai informando o sujeito da aprendizagem sobre a sua situação num determinado percurso de formação” (Soares, 2007, p. 36). A autoavaliação, como instrumento de avaliação formativa, orienta o aluno e ajuda-o a refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem, fomentando a autorregulação das aprendizagens e a autonomia do aprendente.

Capítulo II

O papel do aluno e o papel do professor no atual contexto educativo

A Lei de Bases do Sistema Educativo português, lei nº 46/86, define no capítulo 1, artigo 2º, ponto 4 que o sistema educativo deve contribuir “para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários (...)”, destacando os conceitos de liberdade, democracia, espírito crítico, responsabilidade e autonomia.

Assim, à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo português surge a necessidade de fomentar um ensino que potencie aprendentes autónomos, priorizando-se um ensino que tenha o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo, por conseguinte, a capacidade do discente de gerir o seu próprio processo de aprendizagem.

Desta forma, o aluno surge “como eje de toda la acción didáctica y como artífice de su propio aprendizaje” (Fernández, 2011, p. 4) e procura-se valorizar os processos, desenvolvendo nos alunos a capacidade de refletir sobre a aprendizagem e sobre as estratégias a usar para aprender melhor.

De acordo com Sonsoles Fernández, os contributos da Psicologia Humanista e da Psicologia Cognitiva para a aprendizagem de línguas foram decisivos para estas mudanças em termos didáticos e metodológicos, colocando o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem (2011, pp. 4-5).

Assim, segundo a autora, a Psicologia Humanista, ao centrar-se no aprendente, destaca o papel de fatores afetivos e da motivação, bem como as características pessoais do aluno na aprendizagem. Desta forma, o aluno deixa de ser entendido como um ser passivo, ou seja, uma espécie de *tabula rasa* à qual se acrescenta informação e toma-se consciência que o aluno aprende integrando os novos conhecimentos nos seus esquemas mentais, articulando-os com os seus conhecimentos prévios (Fernández, 2011, p. 4).

Sonsoles Fernández refere também que a Psicologia Cognitiva contribuiu para a mudança da metodologia usada, na medida em que agora o foco de atenção são os processos e as atividades mentais que ocorrem nesses mesmos processos e não somente os objetivos finais e os resultados. Na sua opinião, é nos processos que a ação didática pode atuar, favorecendo o processo de aprendizagem: “(...) es ahí, y no al final, donde la acción didáctica puede actuar para no entorpecer esos procesos sino para favorecerlos (2011, p. 4).

Com efeito, dada a premência do desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade do aluno face ao seu próprio processo de aprendizagem, potenciadas

também pelos contributos da Psicologia Humanista e da Psicologia Cognitiva, torna-se necessária uma mudança nos papéis tradicionalmente desempenhados por professores e alunos.

Assim, parece-nos relevante comentar que papéis desempenham tradicionalmente professores e alunos. Para isso, analisaremos quais os pressupostos que subjazem numa Escola Transmissiva ou Tradicional e numa Escola Construtivista, na qual se insere uma pedagogia para a autonomia, relativamente aos papéis desempenhados por professores e por alunos.

A Escola Transmissiva ou Tradicional assenta no pressuposto que a criança nada sabe e, por isso, vai para a escola para aprender. O professor é encarado como o detentor de todo o saber científico. Acreditava-se que os alunos aprendiam todos da mesma forma e que todos aprendiam de forma progressiva por acumulação de informação (Oliveira, 2011, p. 24).

Pelo contrário, a Escola Construtivista defende que o aluno não é uma espécie de *tabula rasa*, mas que possui conhecimentos e que vai para a escola não só para ampliar esses mesmos conhecimentos, mas também para desenvolver as suas capacidades com a ajuda do professor e dos outros alunos com os quais interage. Neste sentido, o professor surge como um mediador do saber, tendo consciência que todos os alunos aprendem de maneira diferente porque partem também de estádios diferentes, procurando estimular a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (Oliveira, 2011, p. 24).

Tradicionalmente, o professor desempenhava o papel central no processo de ensino-aprendizagem. Na verdade, era ao professor que competia preparar as aulas, ensinar e avaliar. O professor acumulava todas as funções inerentes ao processo de ensino e o aluno cumpria um papel de consumidor passivo daquilo que o professor ensinava na aula. A este respeito Arno Giovannini refere:

Tradicionalmente, el profesor ocupa un lugar privilegiado en el saber-cómo-hacer; él selecciona las tareas y ejercicios y los prepara para la clase. Durante el curso el profesor da instrucciones, controla, corrige [*sic* corrige], explica y ayuda. Él es el centro de las actividades de enseñanza y aprendizaje (Giovannini, 1994, pp. 115-116).

Podemos afirmar que numa Escola Transmissiva ou Tradicional impera o que Vieira denomina a pedagogia da dependência, enquanto que a Escola Construtivista reforça uma pedagogia para a autonomia (Vieira, 2006, p. 25).

Assim, numa pedagogia da dependência o aluno é entendido como ser passivo que absorve o saber transmitido pelo professor, enquanto que “o professor é figura de autoridade social, científica e pedagógica, única fonte de saber, assumindo o papel de transmissor” (Vieira, 2006, p. 26).

Com efeito, numa pedagogia para a autonomia o aluno é visto como ser pensante e com capacidade crítica e o professor surge como facilitador da aprendizagem, mediador na relação aluno-saber e parceiro da negociação pedagógica, como defende Vieira (2006, p. 25). Segundo a mesma autora, numa pedagogia para a autonomia, o conhecimento não é estático e difere de pessoa para pessoa.

A Escola Construtivista procura ajudar o aluno a aprender a aprender, tendo em conta os diferentes estilos de aprendizagem, as necessidades específicas de cada um e as suas experiências passadas, procurando que o aluno se responsabilize e gira a sua própria aprendizagem. Procura-se, portanto, que o aluno desenvolva uma postura proactiva e crítica face à escola, ao saber e à aprendizagem, valorizando a prática da autoavaliação.

De facto, a demanda de uma maior autonomia no processo de ensino-aprendizagem exige uma maior reflexão sobre avaliação, a aprendizagem e a autonomia, bem como o que implica ser professor e o que implica ser aluno. Exige, sobretudo, que quer professores, quer alunos adotem papéis diferentes dos tradicionalmente desempenhados, como afirma Giovanni:

El alumno no es consumidor pasivo de unos cuantos conocimientos elegidos por un profesor que se los expone en sus lecciones. El alumno es el eje central de nuestras consideraciones didácticas, en torno al cual se ajusta la confección de los materiales de enseñanza y aprendizaje. El profesor asume el rol de un «*hombre con recursos*» o «*animador del juego*».

En esta función de asesor, el profesor crea y facilita situaciones que fomentan la autonomía y la «negociación» de intereses por parte de los alumnos. El alumno debe hacerse creador y constructor de su nuevo idioma. De esta forma, el profesor no sólo ayuda a los alumnos a realizar las tareas sino que ayuda a que sean capaces de ayudarse a sí mismos (Giovannini, 1994, pp. 115-116).

Assim, o professor ao contrário do que acontecia na escola tradicional passa a ser um assessor da aprendizagem, orientando os alunos e contribuindo para a sua formação e para o seu sucesso escolar.

A mudança de papéis desempenhados por professores e alunos implica uma reflexão sobre o ensino e a aprendizagem. Na opinião de Sonsoles Fernández é necessário que nos concentremos no conceito de aprendizagem e não de ensino, porque o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem é o aluno. Assim, se enfatizamos o conceito de ensino, damos maior preponderância ao professor e à sua atividade, enquanto que se priorizamos a aprendizagem, temos como centro o aluno e é sobre este que deve incidir toda ação didática (Fernández, 2011, p. 5).

A autora refere ainda que por muito que o professor ensine, é o aluno que tem de processar a informação e aprender, pelo que se torna necessário saber como processa a informação e aprende para poder ajudá-lo, potenciando, assim, o processo de aprendizagem: “(...) si es el aprendiz el eje del proceso didáctico, es necesario saber cómo aprende mejor, ayudarlo a tomar conciencia de sus “estrategias” de aprendizaje y conseguir así el aprender a aprender” (Fernández, 2011, p. 5).

Sonsoles Fernández defende que para que o aluno assuma uma maior responsabilidade relativamente ao seu processo de aprendizagem é imprescindível que este desempenhe um novo papel (2011, p. 7). Neste sentido, será importante que o aluno assuma uma atitude ativa e proactiva e não espere que decidam por ele, tal como afirma a autora:

El aprendiz, por su lado, no espera a que le den consignas de lo que hay que hacer, cómo y cuándo, sino que manifiesta sus propias motivaciones y necesidades, se esfuerza, valora sus propias dificultades, solicita ayuda, evalúa los diferentes recursos, desarrolla confianza en sí mismo y ensaya la mejor forma de aprender (Fernández, 2011, p. 7).

Por outro lado, o professor terá que assumir um papel diferente do tradicional, ou seja, deverá assumir o papel de promotor da autonomia do aluno, sendo capaz de negociar e adaptar-se às exigências do ensino atualmente, tal como manifesta Sonsoles Fernández:

El profesor no es ya la persona que decide lo que se hace y cómo se hace, ni el que tiene la última palabra, ni es la enciclopedia, que responde y explica todas las dudas y corrige los errores; es la persona que está atenta a las necesidades lingüísticas de sus alumnos, motiva, suscita, contrasta, confía en su capacidad, da pistas para que ellos mismos induzcan las reglas y resuelvan las dudas, se interesa por cómo lo han hecho y sugiere nuevas formas de hacer; es un atento observador de los procesos de aprendizaje y de la interacción comunicativa, sabe negociar y es capaz de adaptarse a nuevas soluciones (Fernández, 2011, p. 7).

O papel central que é atribuído ao aluno numa pedagogia para a autonomia leva a uma transformação das funções do professor. Assim, o professor adota uma atitude de mediador entre o aluno e o conhecimento, contribuindo para a sua crescente autonomização.

Cabe, portanto, ao professor centralizar a sua aula no aluno e nas suas aprendizagens, fomentando a negociação pedagógica, a autonomia, a responsabilização e a participação ativa na avaliação.

Bordas & Cabrera mencionam que o professor enquanto avaliador deve contribuir para que os alunos sejam mais capazes de analisar e avaliar o seu próprio processo de aprendizagem:

En esta perspectiva, el papel del profesor como evaluador es más el de un facilitador que contribuye a la formación de sus estudiantes a ser cada vez más hábiles para conducir sus propias evaluaciones. En esta perspectiva del “empowerment¹” el agente de la evaluación deja de ser exclusivamente el profesor. El alumnado individualmente o en grupo, pasa a tener un papel fundamental, de tal manera que se da un traspaso progresivo de la responsabilidad de la evaluación desde el profesorado al alumnado (Bordas & Cabrera, 2001, p. 9).

Assim, num contexto em que a avaliação requiere um envolvimento ativo do aluno nas práticas avaliativas, torna-se necessário que os alunos conheçam os critérios de avaliação e os objetivos que devem atingir (Costa, 2009, p. 38; Fernández, 2011, p. 7; Moutinho, 2012, pp. 26-27; Soares, 2007, pp. 36-37).

Na verdade, é fundamental que os alunos não só conheçam os objetivos e os critérios de avaliação, mas também que participem na elaboração dos mesmos, pois só

¹ Segundo as autoras “empowerment”(Fetterman, Kafyarian y Wandersma, 1996) significa “reconocer los beneficios del propio proceso de evaluación para el desarrollo de habilidades que permiten a las personas mejorar por sí mismas sus actuaciones (Bordas & Cabrera, 2001, p. 9)

através de uma maior e mais direta participação dos aprendentes, se poderá conseguir uma maior responsabilização dos mesmos relativamente ao processo de ensino-aprendizagem e uma maior autonomia (Costa, 2009, p. 38; Fernández, 2011, p. 7; Moutinho, 2012, pp. 26-27; Soares, 2007, pp. 36-37).

Sobre esta questão Sonsoles Fernández reitera que é importante que os alunos saibam o que têm de fazer e como o devem fazer. Além disso, é fundamental que os critérios de avaliação sejam negociados entre professor e alunos, como evidencia a seguinte citação:

Se trata, ahora, de que los alumnos conozcan esos criterios, los entiendan, se discutan y se llegue a un acuerdo entre todos. Así, el alumno es consciente no sólo de lo que tiene que hacer, sino del modo de hacerlo y del grado de consecución que se espera en cada nivel (Fernández, 2011, p. 7).

Para que os discentes apresentem uma atitude mais responsável e interessada relativamente ao processo de aprendizagem é indispensável que os alunos saibam quais as destrezas e as competências que devem desenvolver e quais as atitudes que se esperam deles. Do mesmo modo, é importante que o professor explique os critérios de avaliação e se certifique que os mesmos são entendidos pelos alunos.

Avaliar deverá ser uma tarefa compartilhada e negociada entre professor e aluno com vista fomentar o sucesso do aprendente. Neste sentido, o professor deve fazer uso de todos os instrumentos que lhe permitam recolher informação sobre o desenvolvimento e progresso dos seus alunos por forma a reajustar metodologias e estratégias que permitam uma maior eficácia. Sobre esta problemática Soares afirma:

O processo de ensino/aprendizagem deve ser construído em conjunto, com base no diálogo e na negociação: na definição dos objetivos de aprendizagem e dos critérios de avaliação, na planificação das actividades e das tarefas de aprendizagem e na avaliação dos processos e dos produtos obtidos (Soares, 2007, p. 37).

Com efeito, somente se os alunos entenderem os objetivos a atingir em cada tarefa, as metas que devem alcançar no final de cada unidade didática ou no final de cada ano de escolaridade, poderão analisar de forma consciente o seu processo, os seus pontos fortes e os seus pontos fracos, e procurar formas de ultrapassar as

dificuldades, obtendo o sucesso escolar que todos os intervenientes no processo educativo desejam. A este respeito, Sonsoles Fernández afirma:

En principio los objetivos se definen o se adaptan a las necesidades de los aprendices y se “negocian” con ellos. (...) Para conseguir cada uno de esos objetivos se especifican los exponentes lingüísticos que se van a necesitar y se valora cuáles son los medios y el proceso que más pueden ayudar. Si todo esto está claro, los alumnos podrán ir evaluando el grado de consecución de los objetivos, señalar los aspectos más dificultosos, analizar con el profesor los errores, tomar conciencia de ellos y buscar el medio para superarlos (Fernández, 2011, p. 7).

Importa, pois, criar as condições para que o discente tome consciência de como aprende e aprenda a aprender, adquirindo as estratégias que lhe permitam superar as dificuldades e regular o seu próprio processo de aprendizagem de forma progressiva e cada vez mais autónoma.

Neste sentido torna-se, pois, premente que o aluno adote uma postura reflexiva e mais ativa relativamente à sua aprendizagem, para que seja capaz de controlar os seus desempenhos e possa utilizar as estratégias de superação mais adequadas para ultrapassar as dificuldades sentidas. Soares destaca esta mesma questão, afirmando:

O papel do aluno tem de ser, necessariamente, mais interventivo no processo de ensino/aprendizagem, como meio de consciencialização do seu potencial e das suas dificuldades, assim como das estratégias que podem ajudá-lo a aprender melhor (Soares, 2007, p. 4).

Com efeito, num contexto em que se assiste à demanda de uma maior autonomia do aluno relativamente à sua aprendizagem estão criadas as condições ideais para levar a cabo a autoavaliação², visto que esta favorece o aprender a aprender e envolve o aluno de uma forma mais ativa no processo de avaliação, permitindo-lhe monitorar não só as suas competências de comunicação e de aprendizagem, mas também o seu próprio processo de aprendizagem (Soares, 2007, p. 3).

² Alves (2003) defende que “o desenvolvimento da autonomia do aluno está indissociavelmente ligado à auto-avaliação” (cit. por Soares, 2007, p. 34).

Capítulo III

O papel da autoavaliação no processo de ensino-aprendizagem

A autoavaliação desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem e a sua relevância é destacada não só nos programas nacionais de espanhol do ensino básico³ e do ensino secundário⁴, mas também no Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas⁵. Além disso, o seu valor está consagrado na lei, através do Despacho Normativo nº 1/2005, que a define como obrigatória no ensino básico, devendo integrar o processo individual de cada aluno (I, ponto 13, alínea f).

A sua importância prende-se, sobretudo, com o facto de a autoavaliação, quando desenvolvida de forma sistemática, fomentar a reflexão, a responsabilidade e a autonomia dos alunos, ensinando-lhes a aprender de forma mais consciente. Acreditamos que a autoavaliação é, como defendem Bordas & Cabrera “(...) un instrumento en manos del estudiante para tomar consciencia de lo que ha aprendido, de los procesos que le han permitido adquirir nuevos aprendizajes, así como para regular dichos procesos.” (2001, p. 4).

Com efeito, através da autoavaliação, o aluno consegue ter uma maior consciência do seu processo de aprendizagem, tomando nota das suas dificuldades e problemas, bem como dos seus progressos. Além disso, segundo Sonsoles Fernández, o uso da autoavaliação permite que o aluno aprenda a aprender, possibilita ainda que este seja mais ativo e responsável em relação à sua própria aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento do aluno como pessoa, como demonstra a citação seguinte:

La razón fundamental es para aprender más y mejor. (...) Se trata de responsabilizar al alumno en su propio aprendizaje, de posibilitar que sea sujeto activo, que pueda tomar las propias decisiones y en definitiva que sea más persona en la clase. De esa

³ “Ao longo do ano lectivo é conveniente manter um diálogo contínuo com os alunos sobre as atividades escolares, utilizando técnicas de preenchimento de inquéritos, questionários ou outros instrumentos que se revelam de grande importância, pois permitem que se habituem a reflectir e a participar na *avaliação* do processo de ensino-aprendizagem, responsabilizando-se pela sua própria aprendizagem e pelo decurso das aulas” (Ministério da Educação, 1997, p. 29).

⁴ “A auto-avaliação e a co-avaliação – ou a capacidade de avaliar os próprios progressos – é a avaliação mais formativa, porque potencia o desempenho das estratégias de aprender a aprender, porque se centra nos processos e porque acredita na capacidade de o aluno ser responsável pela sua aprendizagem. É esta uma das linhas de força do *Quadro Europeu Comum de Referência*” (Ministério da Educação, 2001, p. 26).

⁵ “A investigação sugere que, desde que não haja “apostas de risco” (p. ex.: ser ou não aceite num curso), a auto-avaliação pode ser um complemento eficaz dos testes e da avaliação do professor” (Conselho da Europa, 2001, pp. 262-263).

manera, la motivación personal dinamiza el proceso, se aprende a aprender y se rentabilizan, no sólo el tiempo, sino todas las capacidades personales que intervienen en el aprendizaje de la lengua (Fernández, 2011, pp. 3-4).

Além disso, refere que a autoavaliação potencia a motivação do aprendente e proporciona mais dados ao professor relativamente ao processo de ensino-aprendizagem, que lhe serão úteis na hora de avaliar e de atribuir uma classificação, como se pode verificar através da seguinte citação:

Por otro lado, este ejercicio de la autoevaluación proporciona una ayuda inestimable al profesor al que, con frecuencia, lo que más le cuesta es tener que dar una puntuación al final de un trabajo o de un curso. Si se responsabiliza el alumno en esta tarea, la evaluación, ahora coevaluación, además de ser específicamente formativa torna mucho más suave el momento de dar un juicio o poner “la nota” (Fernández, 2011, p. 4).

A autoavaliação é também defendida por Vieira & Moreira. Segundo as autoras, a autoavaliação é de tal modo vantajosa que pode ser implementada desde o primeiro ano de aprendizagem de uma língua, ainda que de uma forma simples e orientada pelo professor e com a ajuda dos colegas. Através da autoavaliação o aluno poderá aprender a aprender de forma mais motivada e responsável, como defendem as autoras:

A auto-avaliação tem como função ajudar o aluno a monitorar as suas competências de comunicação e de aprendizagem com base em critérios de análise definidos pelo (ou com o) professor, e mais tarde identificados pelos próprios alunos. Através da auto-avaliação apoiada, em estreita colaboração com o professor e com colegas, o aluno pode, desde o primeiro ano de aprendizagem da língua, determinar se está a progredir satisfatoriamente; diagnosticar áreas-problema e identificar causas e formas de remediação; identificar estratégias e estilos de aprendizagem preferidos; experimentar novas estratégias; aumentar o grau de consciencialização do seu papel no processo de ensino/aprendizagem; responsabilizar-se pela sua aprendizagem e sentir-se motivado para aprender (a aprender) a língua (Vieira & Moreira, 1993, p. 37).

Na verdade, o papel do professor é fundamental, pois só com a sua orientação o aluno será capaz de rentabilizar a autoavaliação e melhorar o seu desempenho. O

envolvimento do aluno no processo de avaliação e a implementação de práticas de autoavaliação não retiram importância ao professor. Pelo contrário, o professor passa a ter outras responsabilidades na construção de um conhecimento que se pretende mais consciente, autónomo e responsável, como indicam Vieira & Moreira:

Tal não significa que a prática da auto-avaliação diminua a importância pedagógica do professor. Pelo contrário, este assume novas responsabilidades ao ajudar o aluno a avaliar a sua aprendizagem. Num modelo orientado pelo professor, a avaliação deve ser uma tarefa colaborativa de negociação, onde o professor e os alunos partilham a informação e discutem os resultados, detectam problemas e planeiam formas de resolução (Vieira & Moreira, 1993, p. 38).

É, portanto, crucial que o professor oriente o aluno e lhe dê feedback sobre os seus progressos, pois só assim o aluno poderá entender não só se está a cumprir os objetivos, mas também que aspetos precisa de melhorar e como poderá fazê-lo, tal como indica Veiga Simão:

É essencial que, durante o percurso de aprendizagem, os alunos recebam *feedback* do professor e/ ou colegas acerca do seu trabalho, o que lhes permite perceber se estão a conseguir alcançar o(s) objectivo(s) pré-definidos, ou seja, perceber se vão no caminho certo ou se é necessário fazer ajustamentos, para atingir o(s) objectivo(s) (Veiga Simão, 2005, p. 133).

Na verdade, somente através do feedback proporcionado pelo professor, o aluno pode ter uma noção clara do seu desempenho e poderá, por conseguinte, gerir a sua aprendizagem de forma responsável e autónoma, no sentido de progredir.

De facto, a autoavaliação permite conhecer e melhorar o processo educativo, ao mesmo tempo que fomenta o espírito crítico, envolvendo o aluno de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, consideramos que o uso sistemático da autoavaliação permite desconstruir a ideia de que a avaliação tem sempre uma carga negativa e é causadora de ansiedade, visto que a associamos normalmente a provas e a exames. Desta forma, a avaliação surge como potenciadora da aprendizagem e facilitadora do desenvolvimento do aluno, visando a sua progressão.

Com efeito, este é um dos objetivos principais da autoavaliação. Por isso, o professor deverá levar o aluno a autoavaliar os resultados atingidos, a eficácia das

estratégias utilizadas, bem como a utilidade das mesmas e o esforço feito. O aluno deverá também refletir e analisar os seus interesses, as suas expectativas e as concepções que tem do ensino e da aprendizagem, bem como as suas ações ao longo do processo de aprendizagem (Veiga Simão, 2005, p. 134).

De facto, através da implementação de uma prática regular e contínua da autoavaliação, o aluno será capaz de analisar a sua progressão em termos de aprendizagem e de objetivos atingidos, poderá tomar consciência das suas dificuldades e identificar as causas das mesmas, bem como procurar formas de remediação (Bordas, 2001, p. 4; Fernández & Baptista, 2010, p. 9; Rocha, 2007, p. 42; Soares, 2007, p. 50).

Na realidade, o uso sistemático da autoavaliação aumentará o nível de consciencialização e responsabilização do aluno relativamente ao processo de ensino-aprendizagem: “a aprendizagem da auto-avaliação constitui o meio essencial que permite ao aluno passar de um simples saber-fazer não refletido, puramente operativo, para aceder a um saber-fazer refletido, graças ao qual ele pode intervir e agir conscientemente” (Cardinet, cit. por Alves & Machado, 2003, p. 87).

Com efeito, esta maior consciencialização por parte do aluno, permitir-lhe-á tomar decisões relativamente à sua aprendizagem de forma consciente e informada. Através da autoavaliação, o aluno poderá refletir sobre as suas dificuldades e superá-las, numa postura cada vez mais autorregulada, como evidenciam Punhagui & Souza:

Neste cenário, a autoavaliação torna-se relevante na promoção de monitoramento da aprendizagem, uma vez que permite oportunidades de olhar para a própria prática de aprendizagem e, a partir da reflexão acerca das dificuldades identificadas, tomar decisões concernentes à autorregulação. Assim, ela envolve os estudantes na capacidade de influenciar a própria aprendizagem, em vez de esperar pela ação ou intervenção de outros (Punhagui & Souza, 2012, p. 267).

Poder-se-á dizer que a principal vantagem da autoavaliação é que “(...) a avaliação que o aluno faz do seu próprio trabalho permite que ele saiba o que aprende e como aprende, e, assim, tome decisões relativamente a futuras aprendizagens (Vieira & Moreira, 1993, p. 36).

No entanto, apesar de todas as vantagens, nem sempre a autoavaliação é entendida como uma ferramenta enriquecedora e facilitadora da aprendizagem, útil,

portanto, tanto para professores, como para alunos. Na verdade, quer professores, quer alunos apresentam reticências quanto ao seu uso e estabelecem entraves à implementação de práticas autoavaliativas, como evidenciam Vieira & Moreira (1993) e Sonsoles Fernández (2011).

Com efeito, Sonsoles Fernández alerta-nos para o facto de os professores, de um modo geral, acreditarem que os alunos não são capazes de se autoavaliar. Enquanto que os alunos, por seu turno, não consideram que a avaliação seja responsabilidade sua, pelo que não se envolvem com afinco nas práticas de autoavaliação:

Los profesores confiesan, por lo general, que los alumnos no son capaces de ese autocontrol, ni siquiera los adultos; los alumnos ni se lo plantean; parece como si esa capacidad se quedara a la puerta de la clase y que, al entrar en ella, se perdiera ese hábito, porque se les ha convencido que evaluar el aprendizaje es algo exotérico de lo que sólo el profesor tiene las claves (Fernández, 2011, p. 3).

Vieira & Moreira, refletindo sobre os estraves à autoavaliação, apontam como um dos principais constrangimentos à sua aplicação o próprio professor e a sua descrença na autoavaliação.

Segundo as autoras, os professores, regra geral, não acreditam na autoavaliação e nas suas potencialidades. Creem que os alunos não têm capacidade de se autoavaliar e quando o fazem não se autoavaliam de forma fidedigna e verdadeira. Além disso, é convicção geral, que a avaliação cabe aos professores (Vieira & Moreira, 1993, p. 40).

No entanto, alguns estudos realizados⁶ evidenciam que as autoavaliações realizadas pelos alunos, nem sempre se revelam muito diferentes das avaliações feitas pelos professores, pelo que o pressuposto de que os alunos não sabem autoavaliar-se ou não o fazem de forma honesta parece não fazer sentido.

Vieira & Moreira salientam ainda que o grau de maturação cognitiva dos alunos é muito importante, assim quanto mais jovem for o aluno, maior apoio e orientação necessita por parte do professor (1993, p. 40).

⁶ Vieira & Moreira salientam os estudos levados a cabo por Oskarsson, 1984 (Vieira & Moreira, 1993, p.40).

Quanto à questão da desonestidade das autoavaliações feitas pelos alunos, Vieira & Moreira defendem que essa aparente desonestidade pode ser simplesmente consequência da dificuldade que sentem em autoavaliar-se. Desta forma, torna-se imperioso que o professor fomente práticas autoavaliativas de forma constante e que o aluno tenha a oportunidade de ir praticando e melhorando a sua competência e, por conseguinte, a sua capacidade de autoavaliar-se (1993, pp. 40-41).

Para além da questão da fiabilidade das autoavaliações dos alunos, os professores apontam ainda como impeditivos da aplicação da autoavaliação a falta de tempo, o elevado número de alunos por turma, o elevado número de turmas de cada professor e a necessidade de cumprir os programas curriculares que por vezes se revelam extensos. Por último, a falta de formação inicial e contínua dos professores relativamente à autoavaliação demonstra ser outro grande entrave à implementação da mesma (Costa, 2009, p. 19; Rocha, 2007, p. 126; Soares, 2007, p. 99).

No entanto, também os alunos se mostram apreensivos quanto à autoavaliação e as suas potencialidades pedagógicas, como manifestam Vieira & Moreira (1993). Com efeito, as autoras alertam-nos para o facto de numa fase inicial os discentes demonstrarem alguma resistência e até desinteresse face à autoavaliação, na medida em que o exercício da autoavaliação implica um questionamento autocrítico e uma mudança de atitude, que nem sempre são fáceis para os alunos:

Estamos perante uma tarefa complexa que envolve a descrição, a interpretação, o confronto e a reconstrução de concepções e práticas subjectivas, através de procedimentos de tipo reflexivo e experimental que implicam, frequentemente, a adopção de uma *postura confessional* (como sou?, o que faço? O que penso?) e uma *prática de risco* (exploratória, de tentativa e erro) (Vieira & Moreira, 1993, p. 37).

As autoras defendem que quer a “postura confessional”, quer a “prática de risco” podem suscitar dificuldades pelo que “numa fase de introdução à sua prática, torna-se absolutamente necessário que os alunos sejam orientados e se sintam apoiados e encorajados por alguém melhor preparado do que eles: o professor” (Vieira & Moreira, 1993, p. 37).

Será, pois, importante, que o professor transmita confiança ao aluno relativamente à autoavaliação e confie nos alunos como seres capazes de

desempenharem o papel de avaliadores, como se depreende através das palavras de Vieira & Moreira:

O professor deve acreditar nas potencialidades da auto-avaliação e transmitir aos seus alunos um sentimento de confiança em si mesmos como avaliadores, adoptando atitudes positivas de compreensão e aceitação das ideias, valores e atitudes dos seus alunos (Vieira & Moreira, 1993, p. 37).

Neste sentido, a ajuda do professor será fundamental para que os aprendentes se envolvam e se empenhem na realização da autoavaliação, minimizando os constrangimentos.

De facto, são vários os constrangimentos por parte dos alunos que podem afetar a autoavaliação. As suas crenças relativamente ao ensino e à aprendizagem, bem como as suas experiências anteriores como alunos podem condicionar o seu empenhamento relativamente às práticas autoavaliativas. Na realidade, Vieira & Moreira salientam que a forma como os alunos encaram a autoavaliação está condicionada pelo seu “ambiente social”. Assim, o aluno, ainda que de forma inconsciente, “age de acordo com aquilo que pensa que os outros esperam de si; a influência do seu passado escolar, aspirações profissionais, expectativas dos pais ou de grupos sociais em que se integra, tudo se conjuga para que seja mais ou menos capaz de realizar uma autoavaliação fiável (Vieira & Moreira, 1993, p. 39).

As autoras referem ainda que o modo como os alunos encaram a implementação de práticas autoavaliativas está limitado pelas suas representações e pelos pré-conceitos sobre o que é aprender uma língua e como esta deve ser avaliada, o que as autoras denominam “cultura da escola”⁷ (Vieira & Moreira, 1993, p. 39). Mencionam também que o “nível de aquisição linguística” (Vieira & Moreira, 1993, p. 39) do aluno influencia, de igual modo, a forma como este se autoavalia. Segundo as autoras, “[p]arece existir uma correlação significativa entre o nível de conhecimento e a capacidade de auto-avaliação dos alunos: quanto melhor é o aluno,

⁷ “Os factores de ordem sócio-cultural também incluem a *cultura da escola*, constituída por todas as representações do aluno sobre uma língua e seu funcionamento, sobre o que é saber uma língua e o que é aprendê-la ou avaliá-la. As concepções prévias podem explicar a existência de alunos que valorizam a correcção formal em detrimento da eficácia comunicativa e vice-versa; (...)” (Vieira & Moreira, 1993, p. 39).

mais negativa tende a ser a avaliação que faz das suas capacidades” (Vieira & Moreira, 1993, p. 39).

Para além dos constrangimentos já mencionados, devemos também ter em consideração os fatores psicológicos, já que também estes podem condicionar a forma como os alunos encaram a autoavaliação. Na verdade, as características pessoais de cada aprendente influenciam a forma como os alunos se autoavaliam, por isso, alguns alunos tendem a subvalorizar-se ou a sobrevalorizar-se, como salientam Vieira & Moreira:

No conjunto de factores psicológicos, não podemos esquecer o papel desempenhado por certos traços da *personalidade* do indivíduo: o aluno tímido, introvertido ou modesto pode tender a avaliar-se de um modo distinto (mas negativamente) daquele aluno que é auto-confiante, orgulhoso ou optimista (Vieira & Moreira, 1993, pp. 39-40).

De um modo geral, para que a autoavaliação se possa fazer livre de constrangimentos é imperativo que quer professores, quer alunos mudem a sua postura face à autoavaliação e aos papéis que tradicionalmente desempenham. Sobretudo, é necessário que ambos acreditem na autoavaliação e estejam disponíveis para a mudança. No entanto, Sonsoles Fernández adverte-nos que esta mudança é difícil de conseguir, porque na sua opinião, nem professores, nem alunos acreditam que é possível aprender a aprender, faltando vontade para mudar e também alguma formação para o conseguir:

Por eso, con frecuencia, ni profesores ni alumnos creen en el aprender a aprender, y mucho menos en el punto concreto de llegar a la autoevaluación. Se trata de una actitud difícil de erradicar porque, para muchos, el dicho de “siempre se ha hecho así” tiene fuerza de ley. En otros casos, es solamente un problema de inseguridad, de no saber cómo se puede hacer de otra manera, problema que se resuelve con un entrenamiento específico (Fernández, 2011, pp. 6-7).

Com efeito, embora a prática da autoavaliação seja obrigatória no final de cada período e no final do ano letivo, nem professores, nem alunos tendem a valorizá-la efetivamente como instrumento de avaliação formativa, capaz de fomentar a autonomia, a responsabilidade e de melhorar a aprendizagem.

Na verdade, parece funcionar antes como o cumprir de uma obrigação e não como uma oportunidade de refletir sobre a progressão dos alunos e uma possibilidade de orientar ou reajustar o processo de aprendizagem.

Neste sentido, é, pois, importante, que a autoavaliação seja levada a cabo de forma sistemática, de modo a que a mesma seja reconhecida como parte do processo de ensino-aprendizagem e como “(...) estratégia capaz de fazer a *diferença* nos seus resultados” (Moutinho, 2012, p. 26).

Sonsoles Fernández acredita que a autoavaliação é uma das estratégias que mais favorece a aprendizagem já que implica o uso de outras estratégias de aprendizagem, como por exemplo a definição de objetivos, a planificação dos passos necessários, bem como do trabalho e do tempo:

La autoevaluación es una de la estrategias de aprendizaje más practicadas en el quehacer cotidiano de todas las personas y es, sin duda, una de las más rentables; requiere, como decíamos más arriba la puesta en marcha previa de otras estrategias como las de definir las necesidades y objetivos, prever los pasos necesarios y planear el trabajo y el tiempo. Sólo así se puede ir controlando los resultados y valorando lo que se puede mejorar. En el campo del aprendizaje de lenguas y en la clase es tan asequible como en el resto de los aprendizajes (Fernández, 2011, p. 6).

A tomada de consciência de quais as estratégias a usar para superar as dificuldades sentidas e corrigir os erros permitem que o aluno seja mais autónomo na aprendizagem e aprenda a aprender. Segundo a autora, esta tomada de consciência permite que o aluno se sinta mais motivado e seguro, o que contribui para uma aprendizagem bem-sucedida (Fernández, 2011, p. 6).

Por conseguinte, é urgente acreditar e valorizar a autoavaliação junto dos alunos, e também de professores, para que estes lhe reconheçam uma importância estratégica na obtenção de melhores resultados e de uma aprendizagem mais consciente e reflexiva. Para isso, será fundamental que a autoavaliação não se realize somente no final de cada período ou no final do ano escolar⁸, pois se a autoavaliação

⁸ São vários os autores que advogam a necessidade de implementar a autoavaliação de uma forma sistemática ao longo do ano letivo. Veja-se a este respeito: Oliveira, 2011, p. 21; Moutinho, 2012, p. 27; Rocha, 2007, p. 41; Soares, 2007, p. 50. Sonsoles Fernández refere que a autoavaliação é uma estratégia de aprendizagem muito útil pelo que se pode levar a cabo “(...) en el proceso y al final de un periodo o de un curso” (Fernández, 2011, p. 8).

só se realizar de forma esporádica nestas ocasiões, o aluno nunca a encarará como ferramenta potenciadora da aprendizagem, nem se sentirá motivado a fazê-la.

Na verdade, o facto de a autoavaliação não se realizar de forma regular leva a que a mesma não seja entendida como ferramenta de avaliação formativa, gerando dificuldades e alguns constrangimentos, como refere Mamede: “(...) o facto de o aluno só ser convidado a auto-avaliar o seu desempenho no final de cada período – que é o que geralmente acontece neste país – torna a classificação muitas vezes incompreensível tanto para o aluno como para os pais” (2003, p. 14).

Com efeito, torna-se fundamental que a autoavaliação se faça de uma forma sistemática e que os alunos possam ser preparados para desempenhá-la de forma consciente e crítica. Importa, pois, fomentar momentos que potenciem o desenvolvimento da reflexão e da autoanálise por parte dos alunos, para que estes identifiquem os seus pontos positivos e negativos e procurem aprender como podem superar as dificuldades (Veiga Simão, 2005, p. 134). Importa, sobretudo, que os alunos possam refletir sobre o que querem aprender, o que já sabem, como aprendem e como podem melhorar (Fernández, 2011, p. 8).

Estes momentos de reflexão devem ser cuidadosamente planeados pelo professor que deve também munir-se de instrumentos diversificados para rentabilizar as potencialidades da autoavaliação.

Relativamente aos instrumentos a utilizar Oskarsson (1980) sugere que sejam usados questionários subjetivos, testes autoadministrados com soluções, a avaliação em grupos ou em pares e a auto-observação relativa a situações comunicativas autênticas (cit. por Rocha, 2007, p. 41).

Sobre esta questão Sonsoles Fernández propõe a utilização da reflexão quotidiana através de diários de aprendizagem, o uso de cadernos de superação de erros, e respostas a perguntas pontuais sobre a consecução dos objetivos, dificuldades sentidas e formas de superá-las; propõe também o contraste com o professor através de conversas, entrevistas, gravações e/ ou email; bem como a utilização de provas, da visualização de gráficos sobre a motivação, o uso da língua, participação, entre outros; e também a coavaliação (Fernández, 2011, p. 9).

De entre os diferentes instrumentos propostos, a autora destaca, sobretudo, o uso de diários de aula como potenciadores da autonomia e da aprendizagem, afirmando: “En mi experiencia, es una de las prácticas más formativas de cara al aprendizaje y al autonomía” (2011, p. 9). Na sua opinião, a utilização dos diários de

aula permite ao professor recolher bastante informação sobre o processo de aprendizagem dos seus alunos.

De igual modo, também poderão ser instrumentos de autoavaliação úteis as escalas e grelhas disponíveis no *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas* na medida em que o aluno pode assim ter uma noção clara do que cada aprendente deve saber em cada nível.

Importa, sobretudo, que os diferentes instrumentos utilizados possam ser reajustados sempre que necessário, no sentido de ajudar o aluno a superar as suas dificuldades, pois a finalidade principal da autoavaliação é ajudar a aprender melhor.

Para concluir, será importante ressaltar que para que a autoavaliação resulte é importante que esta seja “feita em relação a descritores claros que definam padrões de proficiência” (Conselho da Europa, 2001, p. 263), se relacione com uma experiência específica e que os aprendentes recebam alguma formação para poder levar a cabo a autoavaliação (Conselho da Europa, 2001, p. 263).

No próximo capítulo analisaremos as concepções de alunos e professores relativamente à autoavaliação e suas potencialidades, contrastando-as com as representações teóricas apresentadas, e descreveremos as atividades levadas a cabo para promover a autoavaliação, nomeadamente a implementação das fichas de autoavaliação no final de cada unidade didática e as aulas para promover a reflexão sobre a autoavaliação e as suas vantagens.

Capítulo IV

Autoavaliação - Parte Prática

1. Opções metodológicas

No sentido de promover a autoavaliação como instrumento facilitador da aprendizagem, da autonomia e responsabilidade dos alunos implementamos fichas de autoavaliação no final de cada unidade didática e levamos a cabo também momentos de reflexão sobre a autoavaliação e as suas vantagens através de três aulas que desenvolvemos para o efeito.

De igual modo, numa tentativa de conhecer as representações sobre a autoavaliação de alunos e professores aplicamos um inquérito (anexos 6 e 7) que distribuímos a uma turma do ensino básico e a duas turmas do ensino secundário. O inquérito foi também respondido pelo grupo de Espanhol da escola.

Através de uma metodologia aproximada à da investigação-ação, pretendemos recolher dados que nos permitissem ter uma noção mais exata do papel que alunos e professores atribuem à autoavaliação, a regularidade com que a praticam, bem como as vantagens que consideram que advêm da sua utilização.

Com efeito, este capítulo dividir-se-á em duas partes principais. Uma primeira parte dedicada à análise das fichas de autoavaliação e o comentário sobre as aulas que implementamos para promover a reflexão sobre a autoavaliação, e uma segunda parte na qual analisaremos os dados obtidos a partir da aplicação do inquérito aos alunos das turmas do 9ºA, 10º A/B e 11ºI/J e aos professores do grupo disciplinar de espanhol.

2. Contexto e participantes no estudo

2.1. Caracterização do contexto

O estudo desenrolou-se durante o ano letivo 2012/ 2013 na Escola Secundária Eça de Queirós da Póvoa de Varzim e nele participaram os alunos inscritos na disciplina de espanhol das turmas do 9ºA, 10º A/B e 11º I/J. Participaram também os professores do grupo disciplinar de espanhol.

2.1.1. A escola⁹

A Escola Secundária Eça de Queirós (ESEQ), antigo Liceu Nacional da Póvoa de Varzim, foi fundada em 1904, tendo completado em 18 de outubro de 2005 cinquenta e três anos de idade. Desde setembro de 2007 é uma escola com autonomia.

A ESEQ conserva o seu desenho original, mas encontra-se plenamente adaptada aos dias de hoje, visto que dispõe de instalações adequadas às exigências de ensino-aprendizagem atuais. As salas de aula dispõem de computador com ligação à internet e projetor multimédia. Algumas salas de aula estão ainda dotadas de quadro interativo. Denota-se que há uma preocupação em criar as melhores condições de trabalho aos professores e aos alunos, pois os professores têm ao seu dispor uma sala de trabalho equipada com computadores, impressora e scanner, e os alunos têm também uma sala de estudo e uma magnífica biblioteca.

Aqui trabalham cem professores (três estagiárias, doze contratados e oitenta e oito docentes do quadro de escola ou quadro de zona pedagógica), quarenta e três elementos não docentes e duas técnicas superiores: uma psicóloga e uma assistente social. Frequentam a escola neste ano letivo mil duzentos e dois alunos, distribuídos por uma turma de sétimo ano, uma de oitavo, uma de nono, catorze turmas de décimo ano, quinze turmas de décimo primeiro e catorze turmas de décimo segundo ano, o que perfaz um *ratio* de doze alunos por professor. De salientar que nesta escola existe somente um núcleo de estágio: espanhol. O núcleo é constituído por três estagiárias e pela orientadora de estágio Dra. Maria das Dores Silva. O grupo disciplinar de espanhol é constituído por quatro professores, dois professores do quadro e dois professores contratados.

Este estabelecimento de ensino oferece cursos científico-humanísticos, nomeadamente ciências e tecnologias, ciências económicas, línguas e humanidades e artes visuais. Disponibiliza ainda o curso profissional de técnico de multimédia. A maior parte dos alunos que frequenta a escola procura os cursos científico-humanísticos e tem como objetivos o prosseguimento de estudos a nível superior.

⁹ Para a descrição da Escola Secundária Eça de Queirós usamos os dados existentes no *site* da escola: www.eseq.pt e as informações facilitadas pelos serviços administrativos da ESEQ.

2.1.2. Os alunos

A turma do 10ºA/B é constituída por treze alunos da turma A e treze alunos da turma B, num total de vinte e seis alunos, quinze rapazes e onze raparigas, todos de nacionalidade portuguesa. A média de idades ronda os quinze anos e não há alunos com necessidades educativas especiais. São, no geral, alunos motivados, empenhados, cooperantes e participativos, não havendo problemas de foro disciplinar.

A turma do 9ºA é constituída por quinze alunos, nove raparigas e seis rapazes entre os treze e os quinze anos. São, no geral, alunos que gostam da língua espanhola, demonstram interesse nas atividades realizadas, são criativos e participativos. São, contudo, algo irrequietos, fruto da idade e do horário que lhes foi atribuído. No entanto, não há qualquer caso de indisciplina.

A turma do 11ºI/J é constituída por onze alunos da turma I, oito raparigas e três rapazes, e dez alunos da turma J, seis raparigas e quatro rapazes. Há ainda um aluno, que embora não esteja inscrito na turma, assiste regularmente às aulas, pelo que no total a turma é constituída por vinte e dois alunos. A média de idades ronda os dezasseis anos. Pode dizer-se que são, na generalidade, alunos disciplinados, interessados, participativos e cooperantes. Não há qualquer caso de natureza disciplinar. De salientar também que não existem alunos com necessidades educativas especiais.

2.1.3. Os professores

O grupo disciplinar de espanhol é constituído por quatro professores, dois professores do quadro e dois contratados. Três professores são do sexo feminino e um do sexo masculino. Todos os professores têm entre os trinta e os quarenta anos.

Trata-se de um grupo coeso e muito dinâmico, que implementa ao longo do ano letivo várias atividades no sentido de promover a divulgação da língua no seio da comunidade escolar. Todos os anos o grupo organiza também uma visita de estudo a Espanha.

Dos quatro professores do grupo, apenas três responderam ao inquérito.

3. Análise das fichas de autoavaliação e comentário às aulas de promoção da autoavaliação

Com efeito, no final da primeira unidade didática providenciei uma atividade de autoavaliação para recolher informação sobre a consecução dos objetivos e para poder tomar consciência das dificuldades dos alunos. Desta forma, procurei também conhecer quais as atividades que os alunos tinham gostado mais. Na realidade, a minha intenção era refletir sobre a minha atuação e reorientar a minha prática docente a partir do feedback fornecido pelos alunos, de modo a melhorar o processo educativo e desenvolver-me em termos profissionais.

Neste sentido, procurei que esta ficha abarcasse os conteúdos lexicais, gramaticais e atitudinais mais relevantes trabalhados ao longo da unidade didática para verificar até que ponto os mesmos tinham sido assimilados ou se havia a necessidade de facilitar alguma ficha de trabalho mais sobre os tópicos abordados para colmatar alguma dificuldade. Neste exercício de autoavaliação pedia-se aos alunos que assinalassem a resposta mais adequada de acordo com os objetivos pretendidos e o seu desempenho.

No entanto, ao implementar a ficha de autoavaliação verifiquei que alguns alunos a encaravam com alguma ligeireza e outros pareciam hesitantes sem saber o que responder. Não quis, contudo, intervir, pois a autoavaliação é uma reflexão pessoal e a minha intervenção poderia condicionar as suas respostas.

Já em casa, ao analisar as suas autoavaliações apercebi-me que a maioria tinha assinalado todos os sorrisos, como se tivessem percebido tudo e não houvesse qualquer dificuldade. Com efeito, a questão relativa às principais dificuldades sentidas ou não tinha sido respondida, ou simplesmente tinham escrito que não tinham dificuldades. Somente sete alunos, no total de vinte e seis alunos, admitiram ter dificuldades, nomeadamente nos verbos irregulares do Presente do Indicativo.

Isto levou-me a questionar se os alunos entendiam a autoavaliação e se a sentiam como útil. Do mesmo modo, levou-me também a questionar-me a mim própria, pois a autoavaliação deveria ser mais do que uma forma de dar feedback ao professor e, posteriormente, ao aluno.

Na verdade, a minha própria experiência enquanto aluna condicionava a minha prática enquanto professora. Habitualmente a autoavaliação era algo que se levava a cabo no final do período e não tinha qualquer impacto no processo de ensino-

aprendizagem. Assim, tomei consciência da necessidade de fazer alguma investigação sobre a autoavaliação para poder melhorar a minha prática docente nesta área e, por conseguinte, ajudar os alunos a aprender de uma maneira mais consciente e significativa.

Desta forma, senti a necessidade de mudar o tema do meu Relatório de Estágio, pois a autoavaliação surgia, assim, como um tema mais útil para os alunos e para mim.

De facto, como salientam Punhagui & Souza¹⁰, se os alunos fossem capazes de se autoavaliar com correção isso seria um sinal de que essa competência não necessitava de ser desenvolvida. Neste sentido, dadas as dificuldades evidenciadas, justificava-se a opção por trabalhar a autoavaliação.

Com efeito, apesar de não me competir avaliar os alunos, compreendi que poderia contribuir para desenvolver as suas competências autoavaliativas, visto que a autoavaliação é uma ferramenta de aprendizagem que, quando usada de forma regular, pode fomentar a responsabilidade e a autonomia dos alunos, favorecendo aprendizagens significativas, ajudando-os, sobretudo, a aprender melhor, contribuindo para o seu sucesso escolar.

Tendo em consideração a necessidade de desenvolver a autoavaliação como instrumento de aprendizagem e a competência autoavaliativa dos alunos, tentei encontrar estratégias que conduzissem a esse efeito. Neste sentido, procurei melhorar a ficha de autoavaliação a implementar no final da segunda unidade didática, criando um espaço para que os alunos pudessem fazer um comentário pessoal e levei a cabo uma aula extra para promover a reflexão sobre a autoavaliação e as suas vantagens no final da unidade didática.

Na verdade, a ficha de autoavaliação da primeira unidade didática e a da segunda unidade didática não diferem substancialmente, pois, nos quinze dias que distam entre as duas unidades, procurei aprender mais sobre a autoavaliação e priorizei, sobretudo, a organização da aula extra.

À semelhança da primeira ficha também na ficha de autoavaliação da segunda unidade didática procurei englobar os conteúdos lexicais, gramaticais e atitudinais

¹⁰ “[...] é irreal esperar por avaliações excelentes de primeira. Se os alunos realmente mostrarem excelência em suas primeiras autoavaliações, então esta pode ser uma boa razão para não gastar mais tempo no desenvolvimento de habilidades avaliativas” (BOUD, 1995, p. 193, cit. por Punhagui & Souza, 2012, p. 25).

mais relevantes trabalhados ao longo da unidade didática, no sentido de averiguar o grau de consecução dos objetivos estipulados para a unidade didática em causa. A única diferença entre as duas fichas é a existência de um espaço para que os alunos pudessem fazer um comentário pessoal sobre as aulas, o seu desempenho e dessem algumas sugestões.

Apesar de haver mais espaço para que os alunos pudessem expressar as suas opiniões, esta não foi a forma mais eficaz de promover a autoavaliação como instrumento facilitador da aprendizagem. Efetivamente, a reflexão sobre a autoavaliação e as suas vantagens como estratégia de aprendizagem só se potenciou pela implementação da aula extra e não pela ficha de autoavaliação.

Na verdade, tal como aconteceu com os alunos do décimo ano, também os alunos do nono ano procuraram passar a ideia de que não tinham dificuldades, aproveitando o espaço do comentário pessoal para tecer elogios à professora, quando não era esse o objetivo.

No entanto, não se pode exigir que os alunos saibam autoavaliar-se quando não os ensinamos a fazê-lo. O *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas* ressalta esta mesma questão ao afirmar que a precisão da autoavaliação aumenta quando os alunos recebem antes alguma formação para que a possam desempenhar de forma eficaz: “Também é, provavelmente, mais precisa quando os aprendentes receberam alguma formação para a fazer” (Conselho da Europa, 2001, p. 263).

Com efeito, é, portanto, imprescindível, que o professor oriente e acompanhe os alunos para que estes possam desenvolver as habilidades necessárias de forma a serem capazes de se autoavaliar, como evidenciam Vieira & Moreira: “(...) numa fase de introdução à sua prática, torna-se absolutamente necessário que os alunos sejam orientados e se sintam apoiados e encorajados por alguém melhor preparado do que eles: o professor” (Vieira & Moreira, 1993, p. 37).

Assim, compreendi que a estratégia que estava a utilizar não era a mais adequada. De facto, ao primeiro dar a ficha de autoavaliação e só posteriormente refletir e debater a autoavaliação com os alunos não os preparava para serem capazes de se autoavaliar, pelo que na terceira unidade didática optei por primeiro dar a aula extra e potenciar a reflexão sobre a autoavaliação como instrumento facilitador da aprendizagem, e só depois no final da unidade didática dar a ficha de autoavaliação.

No entanto, esta não foi a única mudança existente relativamente à autoavaliação na terceira unidade didática. Com efeito, reformulei a ficha de autoavaliação de forma a poder não só obter dados relativos à consecução dos objetivos, mas também levar os alunos a refletir sobre o seu desempenho, participação e interesse, bem como sobre as dificuldades sentidas e possíveis estratégias de remediação. Procurei, além disso, ser mais clara na definição dos objetivos, apoiando-me, para isso, nos descritores do *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, e tentei, de igual modo, ser mais específica na elaboração de algumas perguntas, nomeadamente no que diz respeito ao ponto catorze: ser autónomo, visto que para os alunos se poderia tratar de um conceito de difícil definição.

Creio que esta alteração foi mais profícua na medida em que os alunos já não realizaram a ficha de autoavaliação com a mesma ligeireza demonstrada pelos alunos do décimo e nonos anos aquando da primeira e da segunda unidades didáticas, sendo capazes de refletir sobre o seu desempenho e sobre eventuais formas de superar as dificuldades sentidas.

Na realidade, já não procuraram camuflar as suas dificuldades, passando a ideia de que tinham entendido tudo e foram capazes de aventar possíveis estratégias de remediação, tais como estudar mais em casa, empenhar-se mais na aula, estar mais atento, solicitando a ajuda do professor mais frequentemente ou usando o dicionário mais vezes (anexo 5). Podemos, portanto, verificar que não houve uma tentativa de ludibriar o professor ou dissimular dificuldades, pois já tinham compreendido o verdadeiro sentido da autoavaliação como estratégia que os ajuda a aprender de forma consciente, pois tal como Vieira & Moreira salientam quando os alunos entendem os objetivos de implementar a autoavaliação de forma sistemática e de que forma a mesma lhes pode ser útil, a sua postura torna-se mais ativa e empenhada: “(...) à medida que os alunos compreendem a função da autoavaliação como monitoração do processo de aprendizagem, como auto-controlo do progresso, deixam de sentir qualquer necessidade de “enganar” o professor” (Vieira & Moreira, 1993, p. 41).

Foi, pois, fundamental para desenvolver as capacidades autoavaliativas dos alunos e a sua perceção da autoavaliação como ferramenta facilitadora da aprendizagem o facto de termos levado a cabo uma aula antes do início da unidade didática para promover a reflexão sobre a autoavaliação e as suas potencialidades, preparando os alunos para que estes se pudessem autoavaliar com correção e honestidade. Tivemos, pois, em consideração que para que houvesse uma mudança de

atitude seria necessário potenciar uma reflexão sobre o assunto, pois tal como Bordón salienta “(...) la reflexión es imprescindible si se pretende que el aprendiz llegue a alcanzar una capacidad de autoevaluación fiable” (Bordón, 2006, p. 293).

A ideia de realizar este tipo de aula surgiu após detetar a dificuldade dos alunos em autoavaliar-se aquando da primeira unidade didática e percebermos que os mesmos não a entendiam como estratégia útil para a sua aprendizagem. Assim, considerei que seria necessário orientar os alunos para que pudessem autoavaliar-se de forma mais consciente e levá-los a refletir sobre a autoavaliação após o preenchimento da ficha de autoavaliação, o que me pareceu inicialmente a estratégia mais adequada.

Salvaguardo, no entanto, que no caso da turma do décimo ano essa aula não aconteceu imediatamente após o final da unidade didática, em janeiro, mas sim no fim de março, depois de ter feito alguma investigação sobre a autoavaliação e refletido sobre a forma de desenvolver esta competência nos alunos. Relembro que inicialmente a autoavaliação não era a minha área de investigação, pelo que esta mudança implicou retomar o trabalho com a primeira turma posteriormente.

Apesar, de me parecer a estratégia mais adequada, preencher primeiro a ficha de autoavaliação e só depois refletir sobre a autoavaliação não surtiu o efeito desejado. Na verdade, não podia resultar de forma eficaz porque não tinha dado aos alunos a formação necessária para o fazerem corretamente. Assim, tornou-se imprescindível reorientar a implementação desta estratégia, pelo que na terceira unidade didática primeiro debatemos com os alunos a autoavaliação e as suas vantagens e só depois no final da unidade didática pedimos aos alunos que realizassem a sua autoavaliação.

As aulas levadas a cabo nas diferentes turmas tiveram a mesma estrutura. No entanto, a única diferença é que nas turmas do nono e do décimo anos esta se realizou depois de terminar a unidade didática, enquanto na turma do décimo primeiro se implementou antes da leção da unidade didática, fazendo toda a diferença em termos de resultados.

Nestas aulas procurei através do trabalho em grupo potenciar a reflexão e o debate sobre a autoavaliação. Assim, comecei por explicar aos alunos que analisaríamos a autoavaliação e que não havia respostas mais corretas do que outras. Tratava-se somente de conhecermos as nossas conceções sobre o assunto, pelo que deveriam ser honestos nas suas respostas, já que não seriam avaliados pelo teor das

mesmas. Procurei desta forma reduzir eventuais constrangimentos, já que como Vieira & Moreira mencionam os alunos são condicionados pelo “ambiente social”¹¹ (Vieira & Moreira, 1993, p. 39).

Começamos por analisar, oralmente e em grande grupo, que tipos de avaliação conheciam e sistematizamos no quadro as suas respostas. Questionei também os alunos sobre quando costumavam realizar a autoavaliação. Posteriormente dividi a turma em grupos, na medida do possível grupos de quatro elementos, e distribuí a cada grupo um envelope com algumas afirmações em tiras de papel. Nessas tiras de papel tínhamos as seguintes afirmações:

1. A autoavaliação só é útil no final do ano letivo.
2. A autoavaliação só é relevante no final do período.
3. A autoavaliação não ajuda em nada os alunos.
4. A autoavaliação ajuda a aprender de forma mais consciente.
5. A autoavaliação permite identificar dificuldades.
6. A autoavaliação permite identificar estratégias para ultrapassar as dificuldades.
7. A autoavaliação permite reorientar o estudo.
8. A autoavaliação permite desenvolver a autonomia e a responsabilidade do aluno.
9. A autoavaliação ajuda a refletir sobre o processo de aprendizagem e sobre os resultados.
10. A autoavaliação permite aos alunos verificarem até que ponto conseguiram atingir os objetivos estipulados.

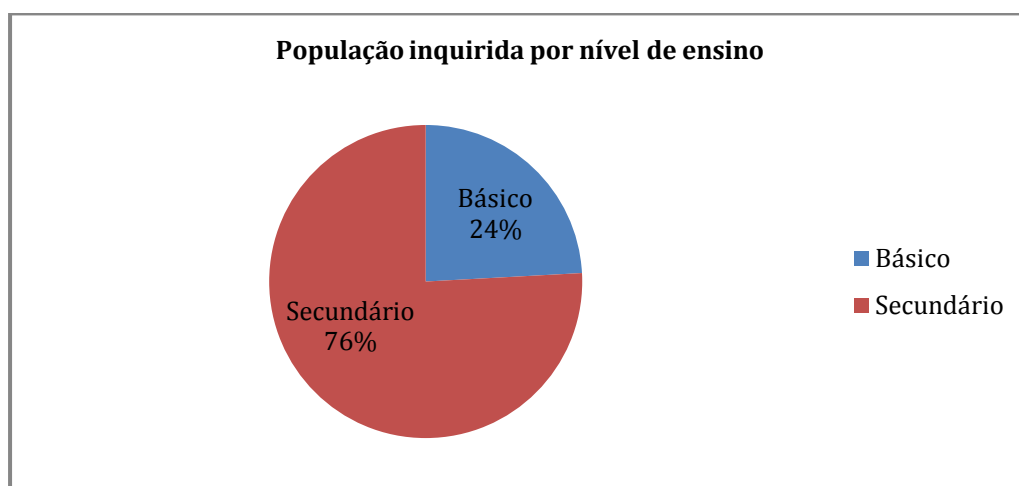
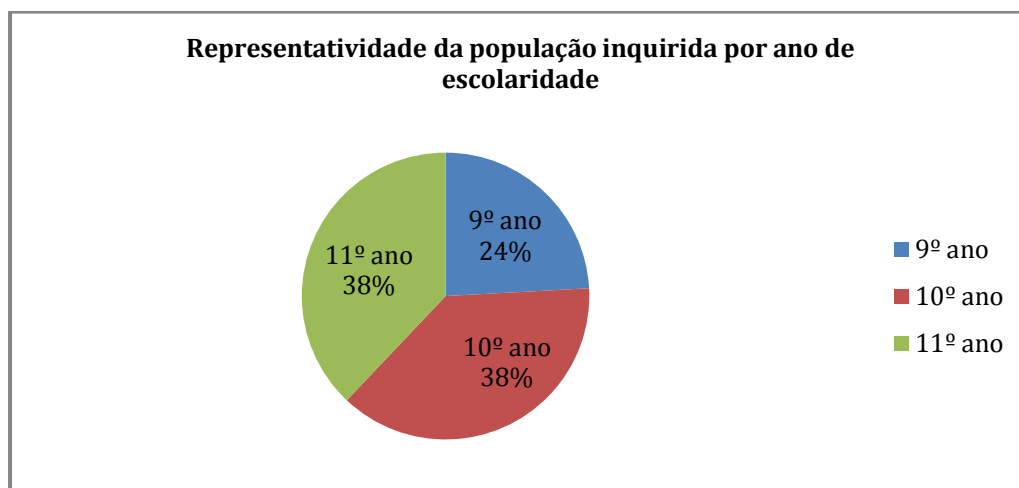
Os alunos discutiram as afirmações em grupo, nomeadamente se estavam de acordo com elas ou não, se lhes pareciam verdadeiras ou não, justificando as suas opiniões. No fim, apresentaram as suas conclusões à turma. Por último, questionei os alunos sobre se tinham mudado de opinião sobre a autoavaliação e se lhes parecia algo útil para levar a cabo ao longo do ano letivo. No geral, os alunos mostraram estar de acordo com as vantagens da autoavaliação mencionadas, admitindo que inicialmente não tinham consciência das potencialidades da autoavaliação.

Podemos concluir, que estes momentos de reflexão foram fundamentais para que os discentes analisassem de forma mais consciente o seu processo de aprendizagem, os seus pontos fortes e os seus pontos fracos, e procurassem estratégias de superação das dificuldades sentidas, tornando-se, assim, alunos mais ativos e responsáveis no seu processo de aprendizagem.

¹¹ Cf. página 25 deste mesmo Relatório de Estágio.

4. Análise dos dados obtidos

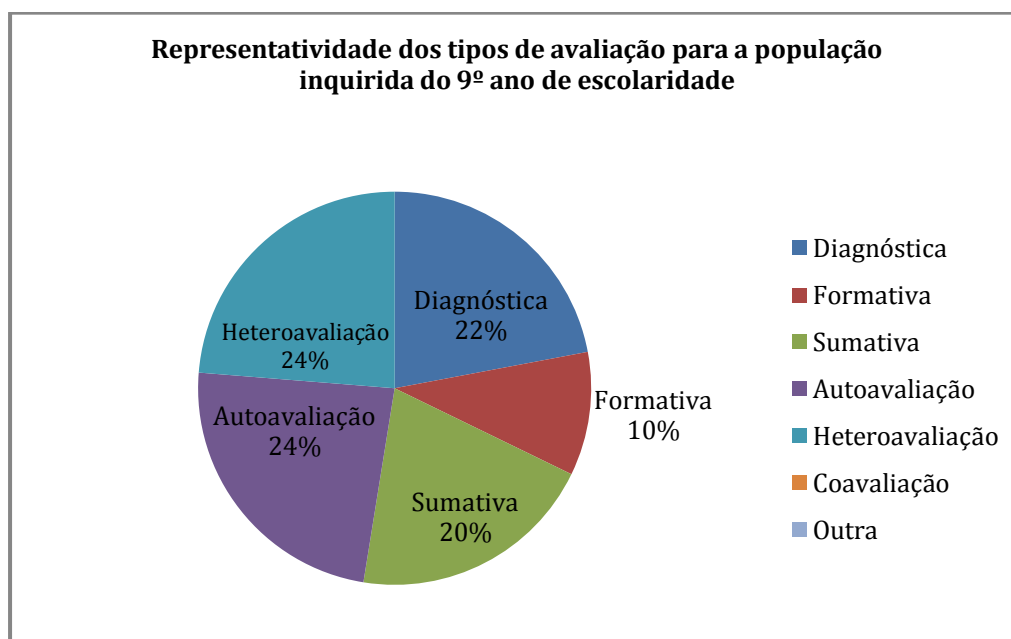
O inquérito foi implementado no mês de abril e foram inquiridos um total de cinquenta e oito alunos, sendo que catorze alunos são do ensino básico e quarenta e quatro frequentam o ensino secundário. Os gráficos seguintes mostram a distribuição dos alunos por ano de escolaridade e por nível de ensino, respetivamente.



Neste estudo, optamos por apresentar os dados por turma e por nível de ensino, contrastando os dados obtidos no ensino básico e no ensino secundário. Analisaremos também os dados recolhidos através dos inquéritos aos professores, tentando comparar os dados obtidos entre alunos e professores.

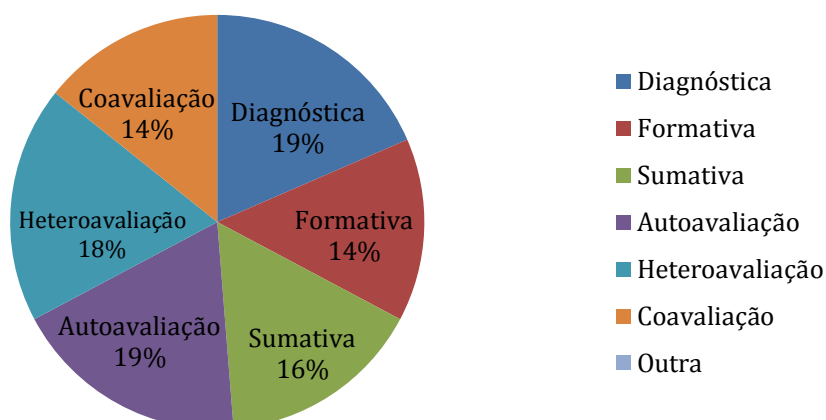
Da análise feita aos dados granjeados a partir dos inquéritos aplicados aos alunos importa realçar que nem todos os tipos de avaliação são conhecidos por todos os alunos.

No 9º ano os alunos afirmam conhecer melhor a autoavaliação e a heteroavaliação, salientando também a avaliação sumativa e a avaliação diagnóstica. Assinalam também a avaliação formativa, mas referem não conhecer a coavaliação.



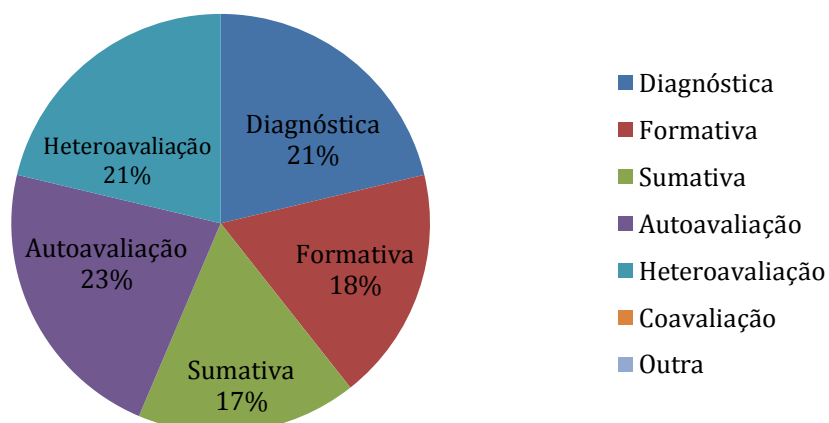
Relativamente aos alunos do 10º ano, estes demostram ter um conhecimento mais alargado dos tipos de avaliação. Destacando-se como as mais conhecidas a heteroavaliação e a autoavaliação, como podemos verificar através do gráfico seguinte:

Representatividade dos tipos de avaliação para a população inquirida do 10º ano de escolaridade

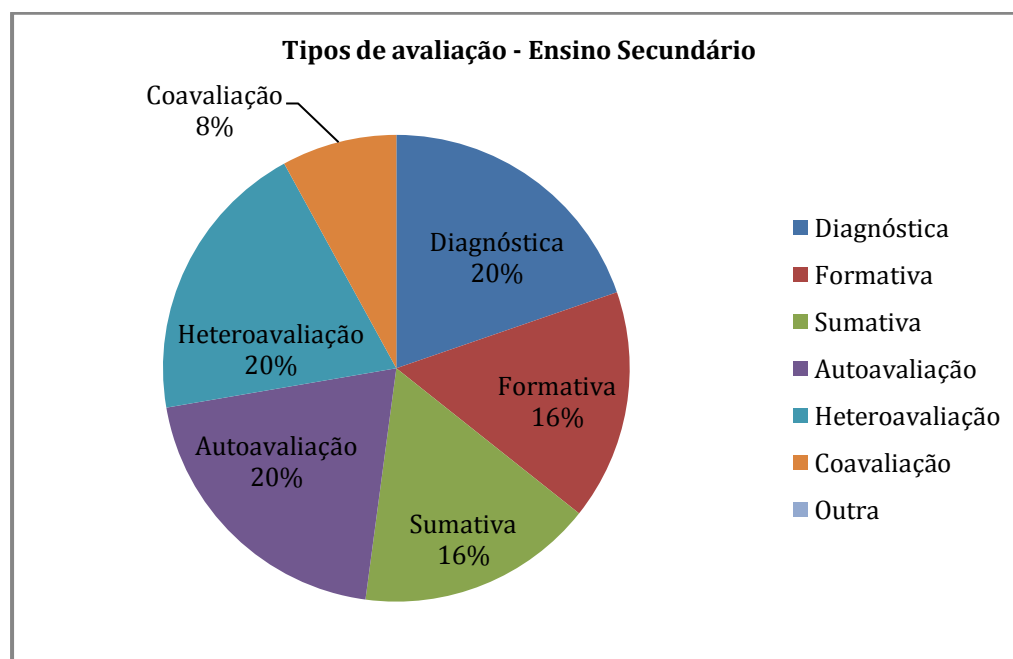
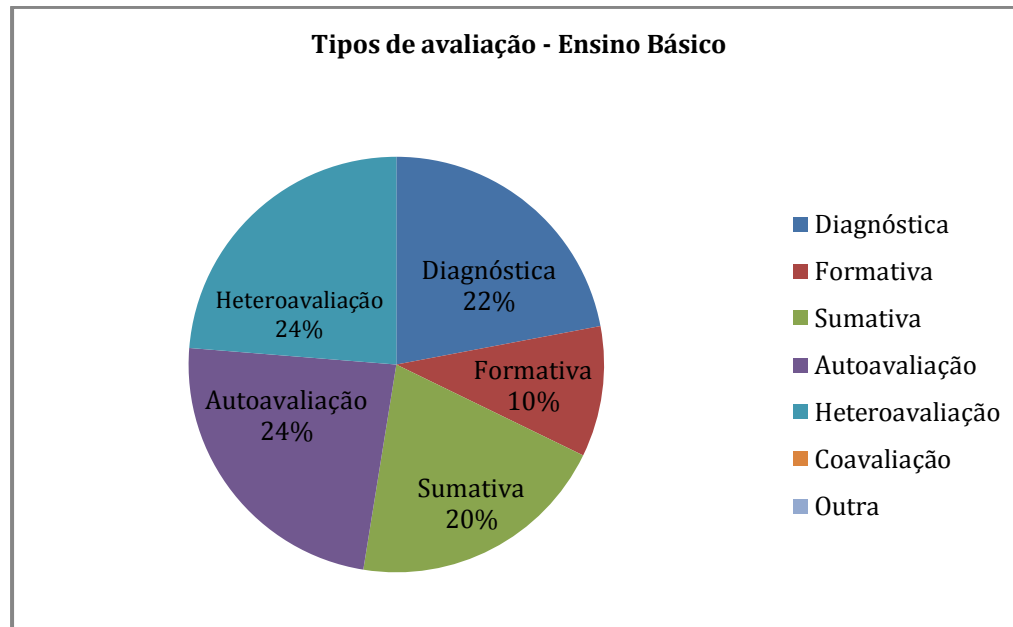


Os alunos do 11º ano salientam conhecer todos os tipos de avaliação à exceção da coavaliação.

Representatividade dos tipos de avaliação para a população inquirida do 11º ano de escolaridade

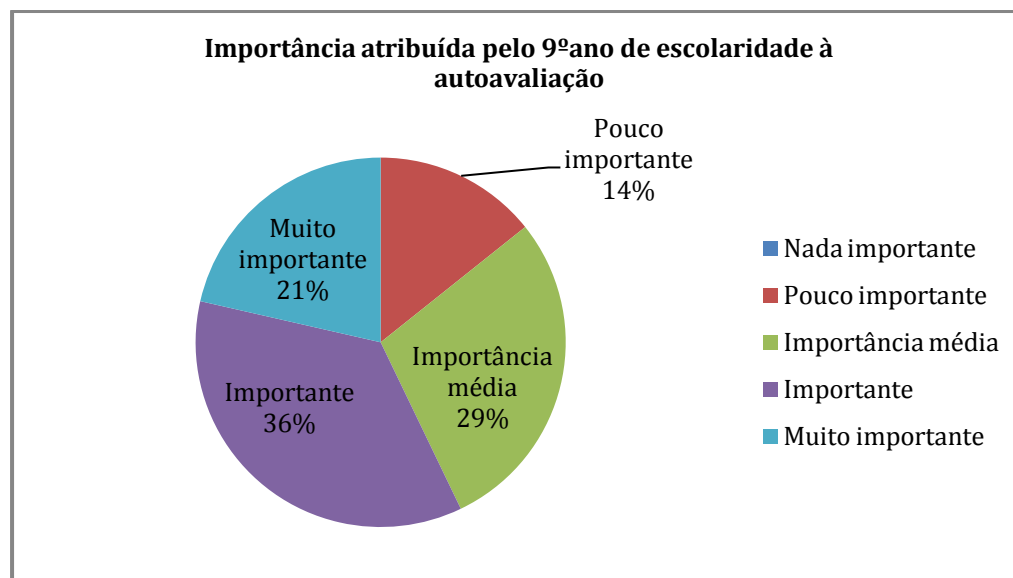


Embora com pesos diferentes, os alunos do ensino básico e do ensino secundário não diferem nas suas respostas. Com efeito, manifestam conhecer principalmente a autoavaliação, a heteroavaliação e a avaliação diagnóstica.

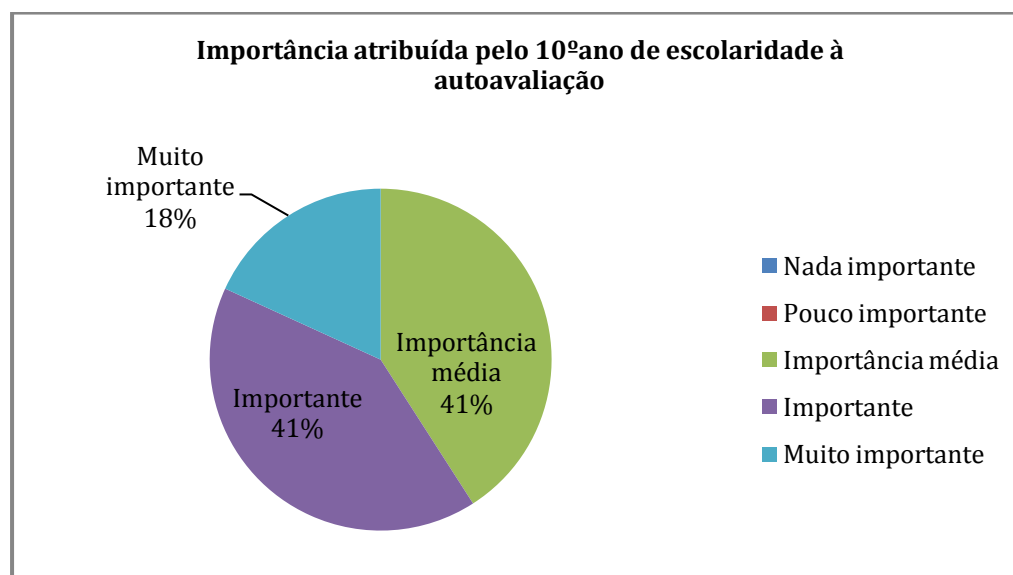


No que concerne à pergunta 3 relativa à importância que atribuem à autoavaliação, os alunos do 9º ano consideram que se trata de uma modalidade de

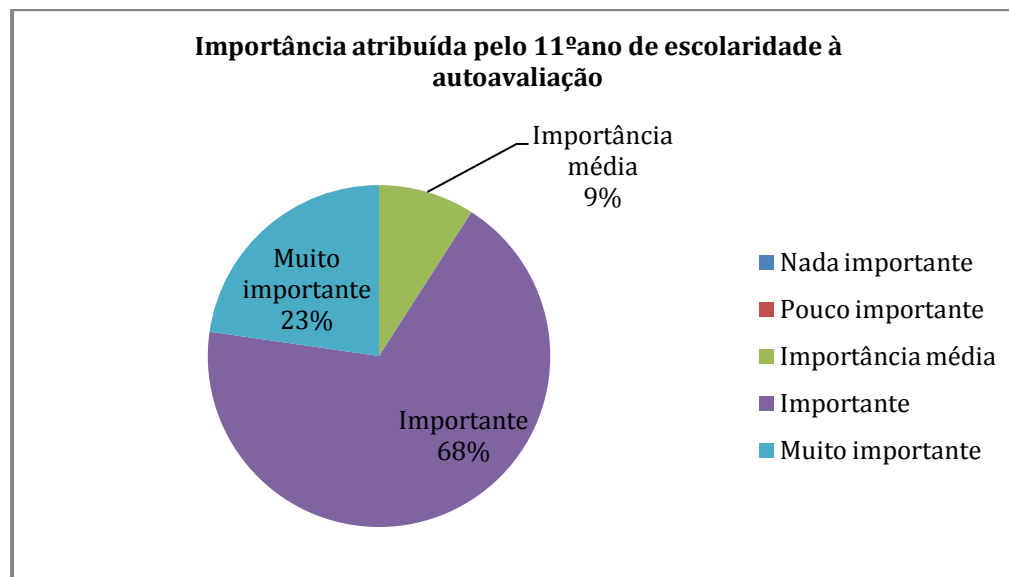
avaliação importante. Apenas 14% consideram que é pouco importante e ninguém afirma que esta não é importante.



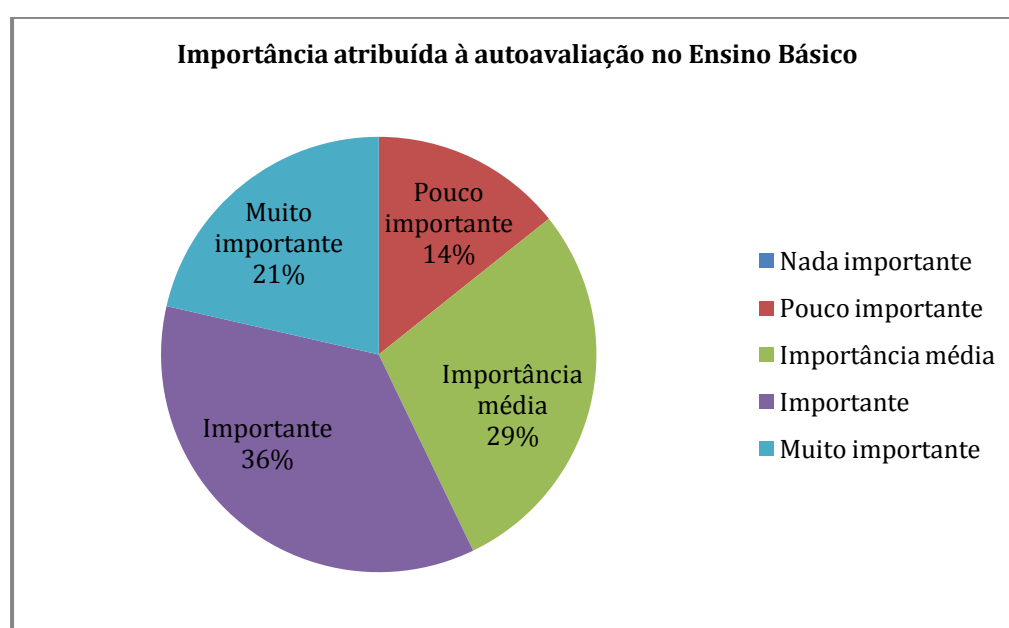
Os alunos do 10º ano dão uma avaliação ainda mais positiva à autoavaliação, na medida em que nenhum aluno a considera pouco ou nada importante.



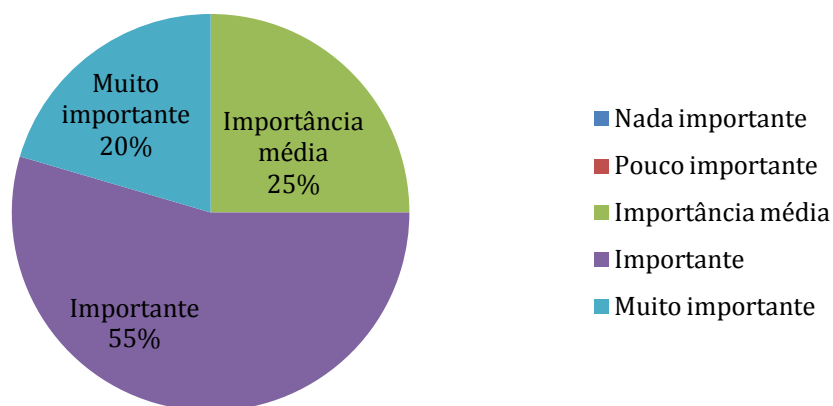
Os alunos do 11º ano têm uma opinião semelhante à manifestada pelos alunos do 10º ano, visto que não há nenhum aluno que atribua à autoavaliação pouca ou nenhuma importância.



Com base no que nos é dado a observar parece que a autoavaliação é mais valorizada no ensino secundário do que no ensino básico, apesar da mesma só ser obrigatória no ensino básico.



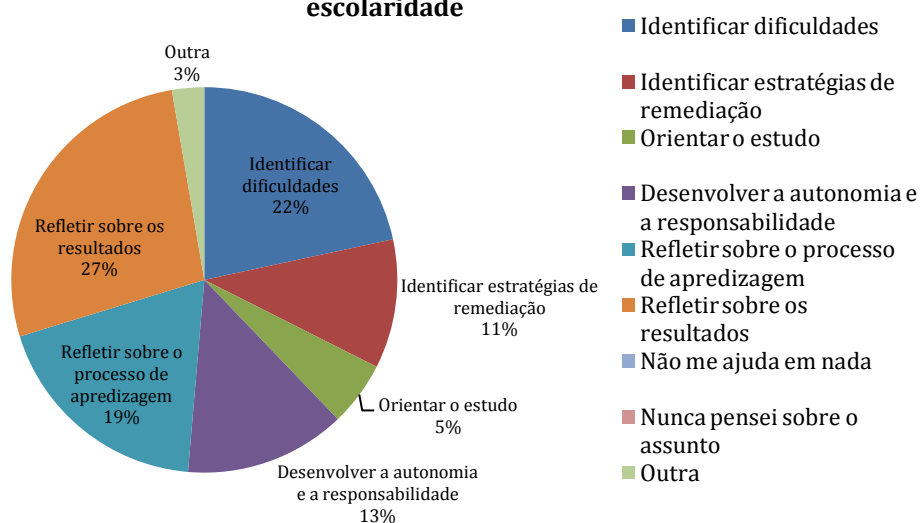
Importância atribuída à autoavaliação no Ensino Secundário



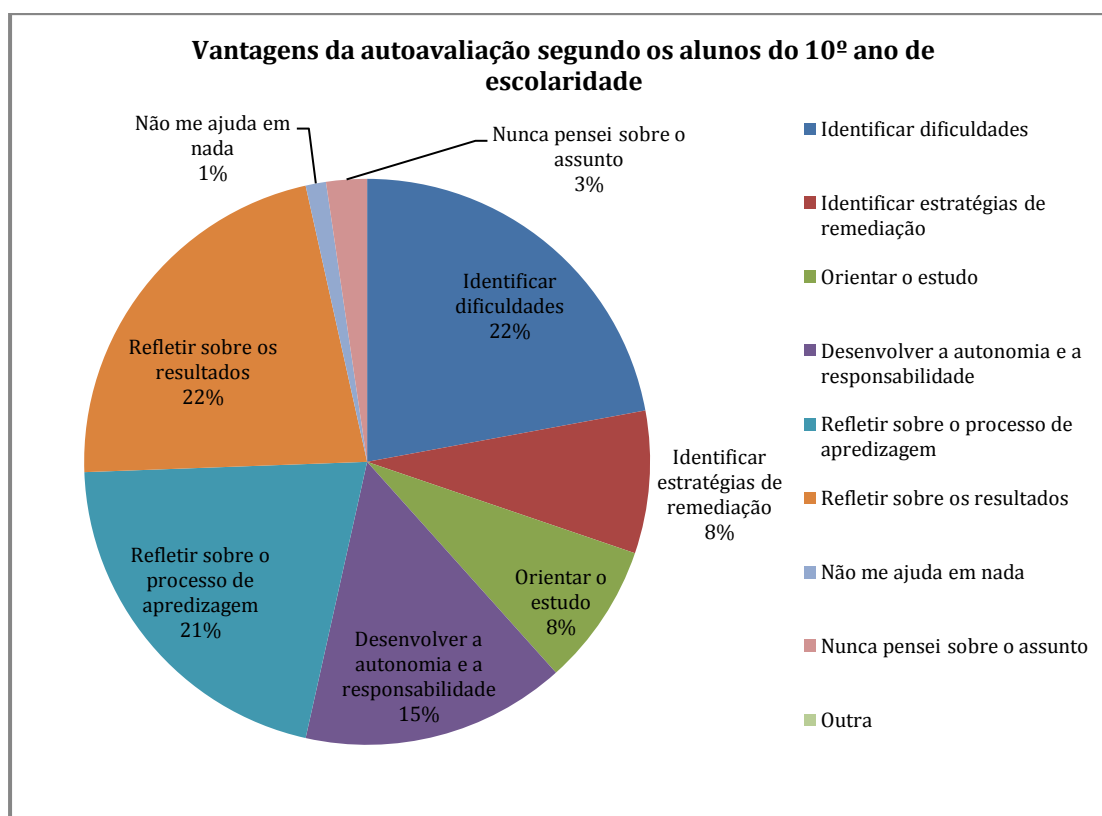
Na questão 4 inquirimos os nossos alunos sobre quais os âmbitos em que a autoavaliação os poderia ajudar.

Os alunos do 9º ano consideram que a autoavaliação lhes ajuda principalmente a refletir sobre os resultados, a identificar dificuldades e também a refletir sobre o processo de aprendizagem. 3% dos alunos mencionam ainda a possibilidade outra, mas não referem qual.

Vantagens da autoavaliação segundo os alunos do 9º ano de escolaridade



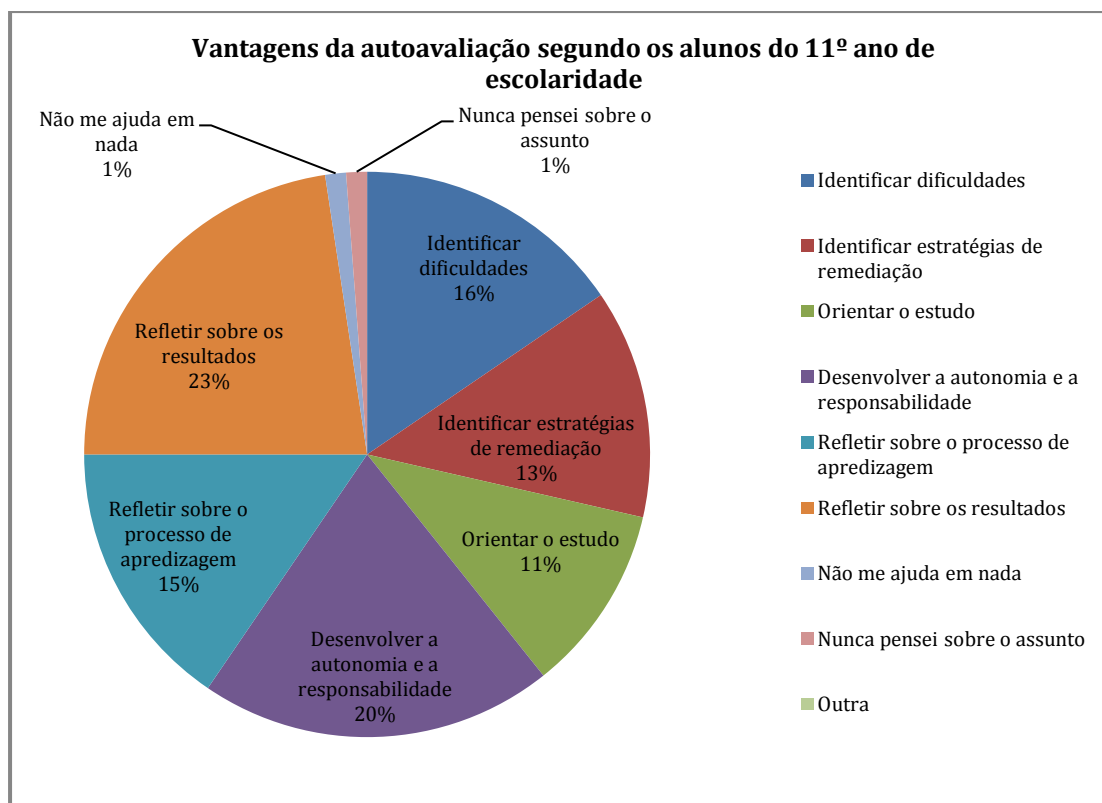
Os alunos do 10º ano destacam as mesmas vantagens que os alunos do 9º ano. No entanto, nesta turma há alunos que consideram que a autoavaliação não lhes é útil, havendo inclusive alunos que referem nunca ter pensado sobre o assunto, como demonstra o gráfico seguinte:



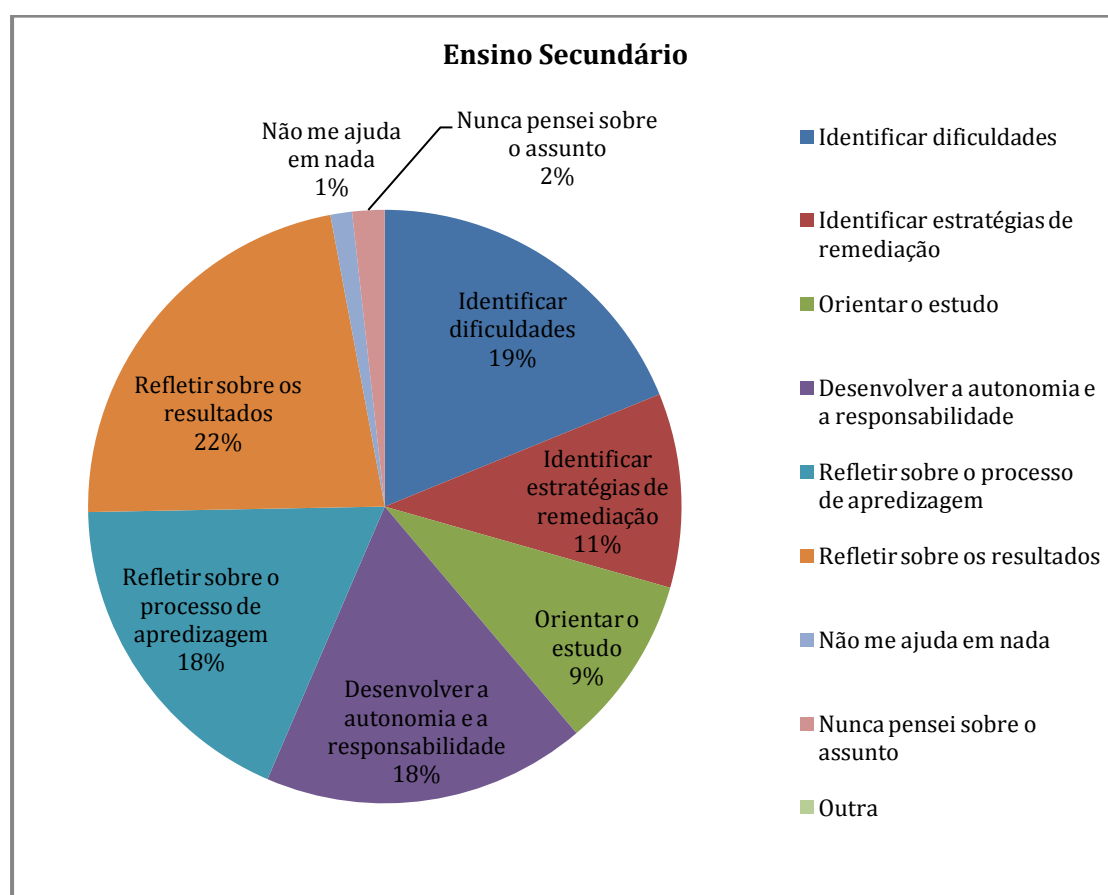
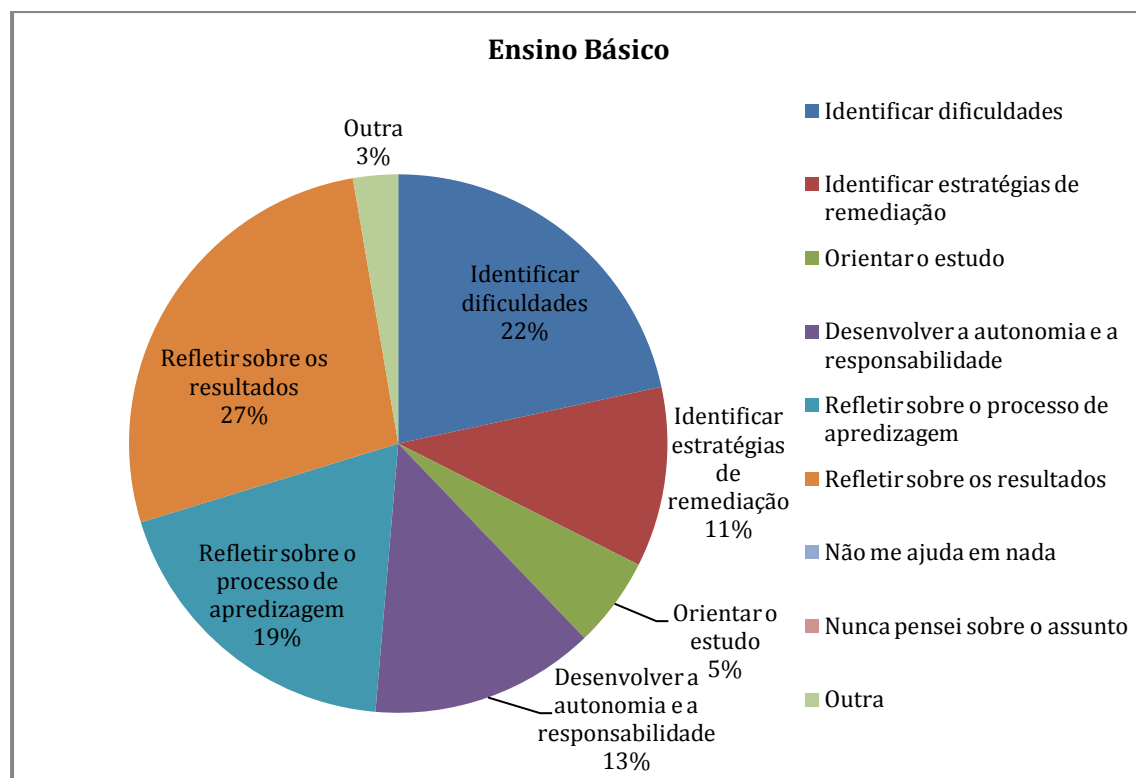
Quanto aos alunos do 11º ano, importa destacar que estes acreditam que a autoavaliação lhes ajuda principalmente a refletir sobre os resultados e a desenvolver a autonomia e a responsabilidade. No entanto, há também alunos que acreditam que a autoavaliação não lhes ajuda nada.

Não deixa de ser curioso que alguns alunos, embora poucos, nunca tenham pensado sobre o porquê de se autoavaliarem e de que forma isso poderia contribuir para a sua formação. Parece ser revelador da necessidade de continuar a fomentar a reflexão sobre a autoavaliação e as suas vantagens de uma forma sistemática.

Curioso também é que estes são os únicos alunos que salientam com maior destaque a autoavaliação como potenciadora da autonomia e da responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem.

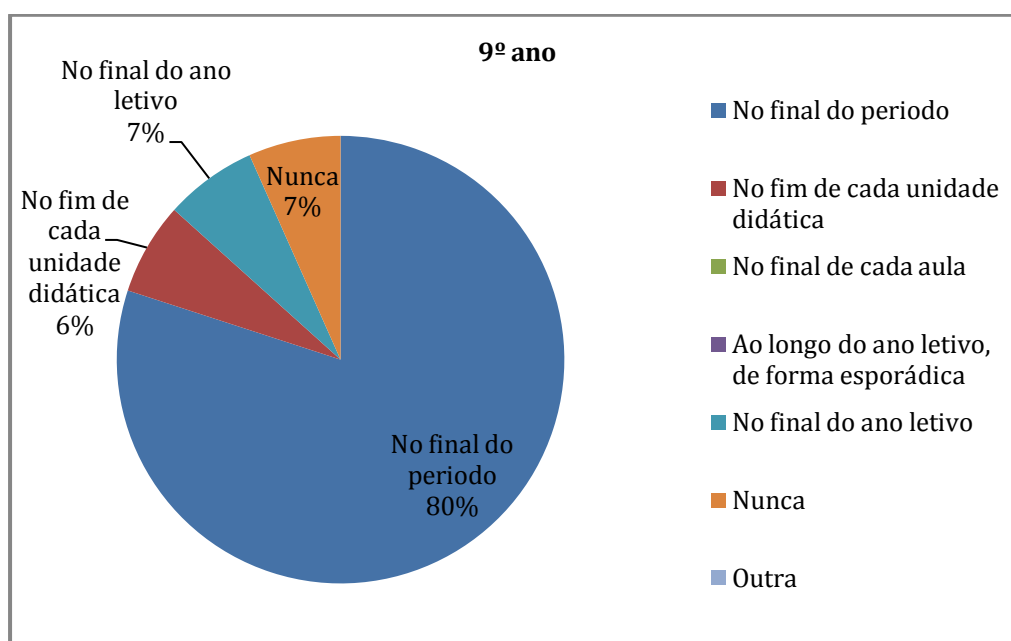


Ao compararmos as respostas dadas pelos alunos do ensino básico e as dos alunos do ensino secundário podemos concluir que os alunos do ensino básico reconhecem mais vantagens à autoavaliação do que os alunos do ensino secundário. Aqui parece haver alguma contradição, na medida em que a autoavaliação era mais valorizada pelos alunos do ensino secundário do que pelos alunos do ensino básico. No entanto, os alunos do ensino básico consideram-na mais vantajosa já que não há alunos que mencionem que a autoavaliação não os ajuda em nada. De salientar, contudo, que no geral, as vantagens destacadas são semelhantes em ambos os níveis de ensino.

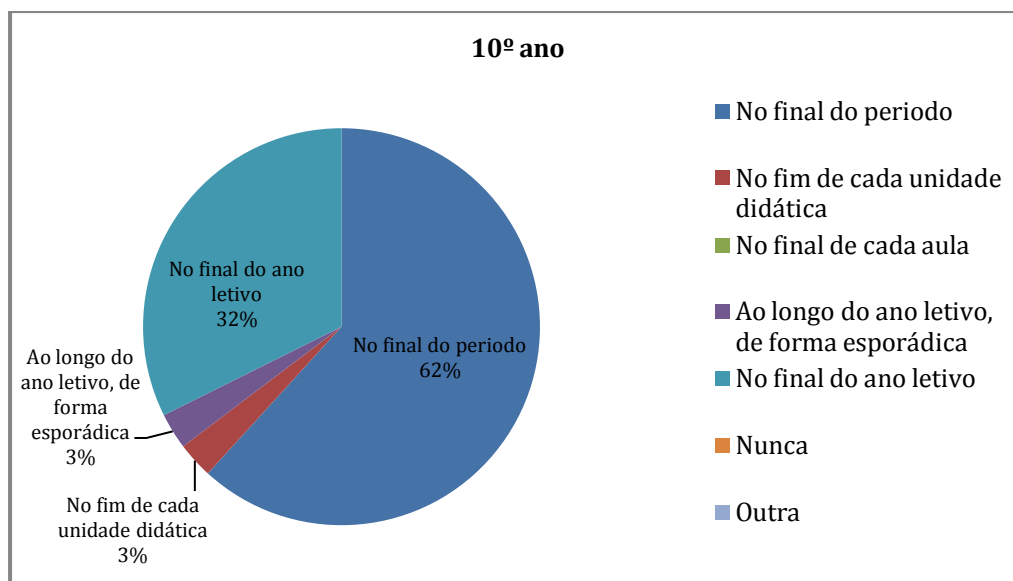


Relativamente à questão 5 sobre quando realizam normalmente a autoavaliação, a maioria dos alunos do 9º ano menciona que normalmente a fazem no final do período. No entanto, alguns referem que nunca a fazem ou só a fazem no final do ano letivo. Alguns admitem ainda realizá-la no final de cada unidade didática.

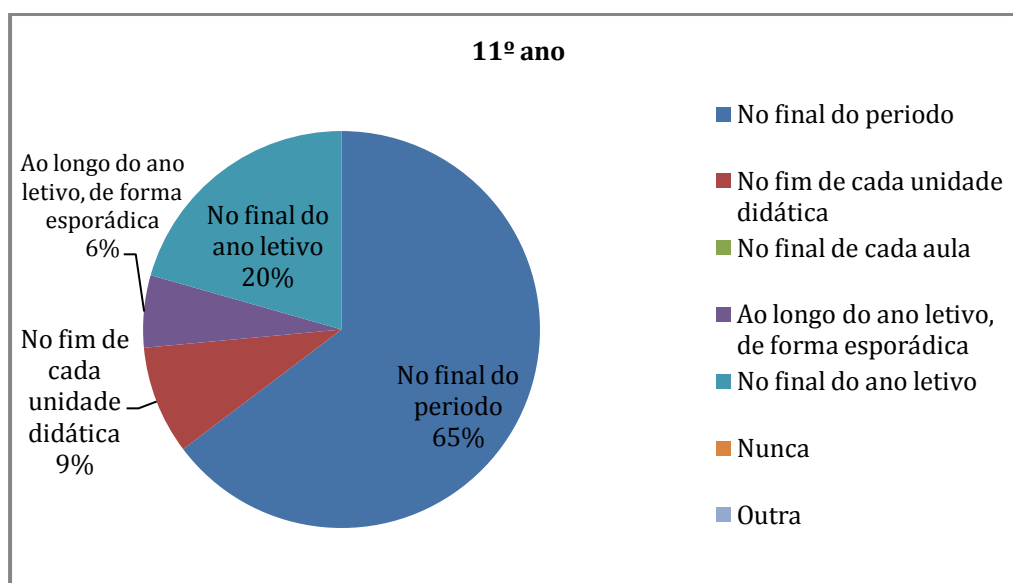
Não deixa de ser surpreendente que, embora a implementação da autoavaliação seja obrigatória no ensino básico e obrigatória também a presença da mesma no processo individual do aluno, 7% dos alunos admita nunca fazê-la.



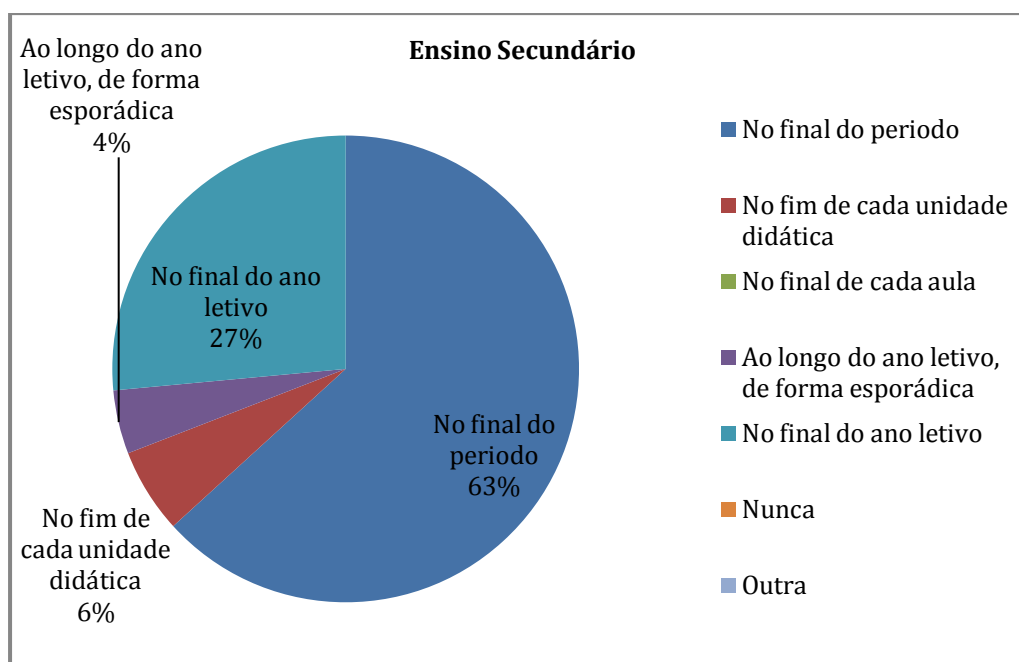
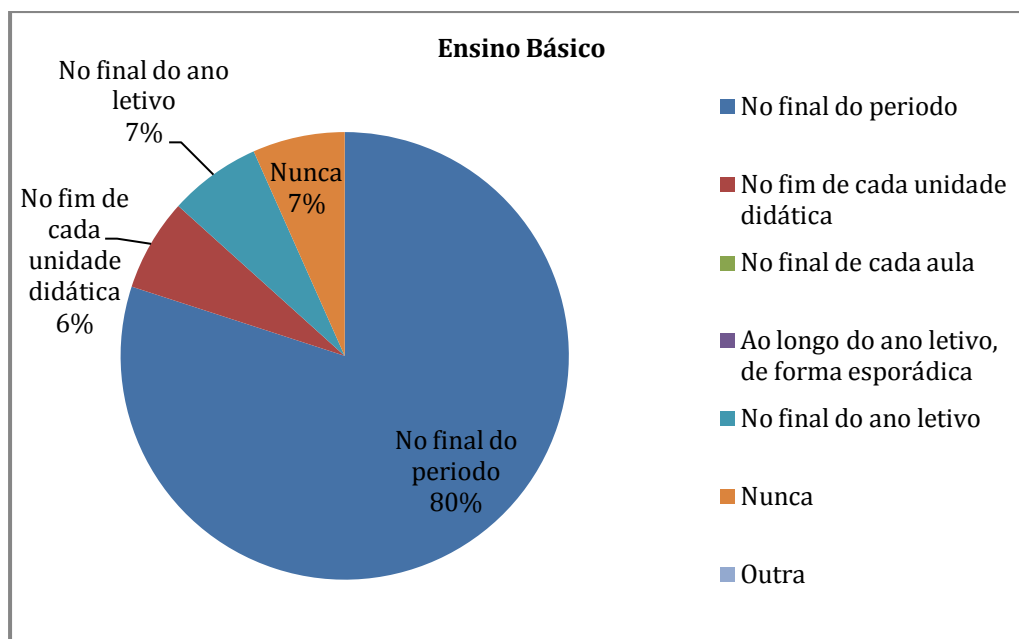
Relativamente aos alunos do 10º ano, a maioria afirma que normalmente a autoavaliação é levada a cabo no final de cada período ou no final do ano letivo. No entanto, ao contrário dos alunos do 9º ano, todos os alunos fazem autoavaliação, nem que seja de forma esporádica.



Quanto aos alunos do 11º, estes não apresentam resultados diferentes dos alunos do 10º ano.

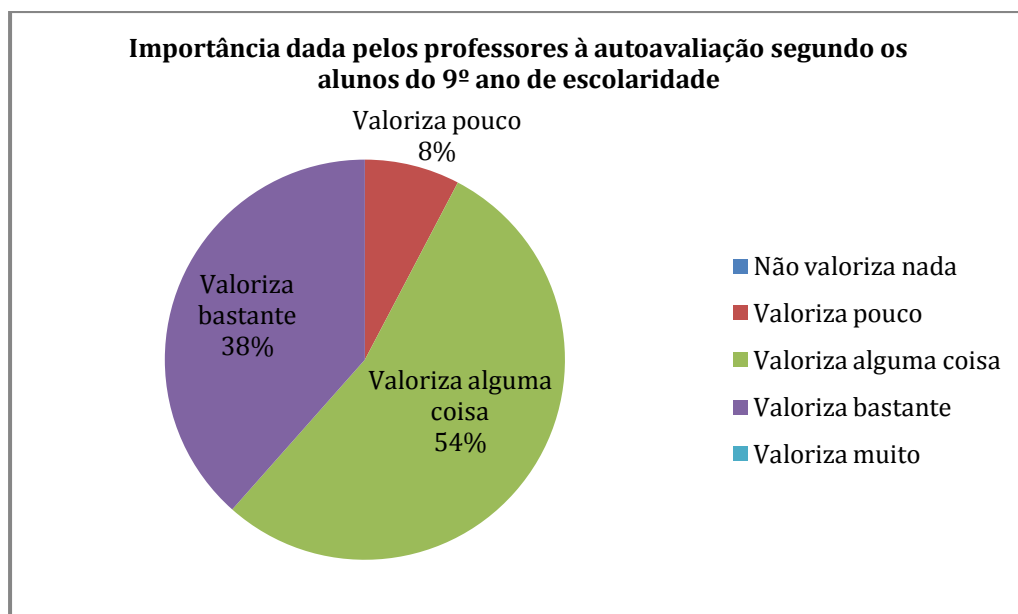


Os gráficos seguintes reforçam que no ensino básico, apesar de obrigatória a implementação da autoavaliação, esta é realizada de forma menos sistemática do que no ensino secundário. No entanto, quer num nível de ensino, quer no outro, a maioria dos alunos realiza a autoavaliação no final do período.

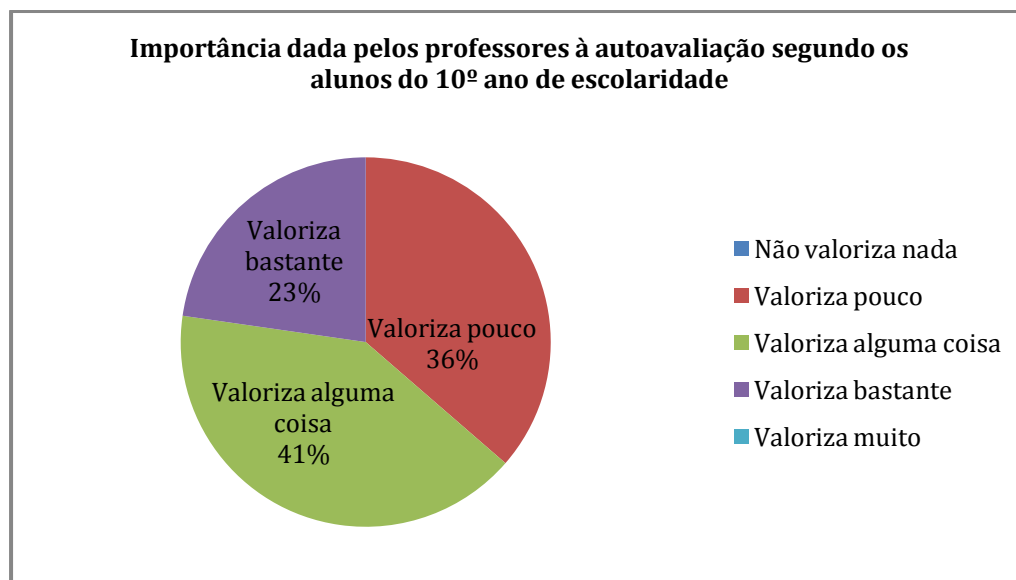


No que concerne à pergunta 6: “Consideras que o professor valoriza a tua autoavaliação?”, os dados obtidos nas três turmas não são muito semelhantes.

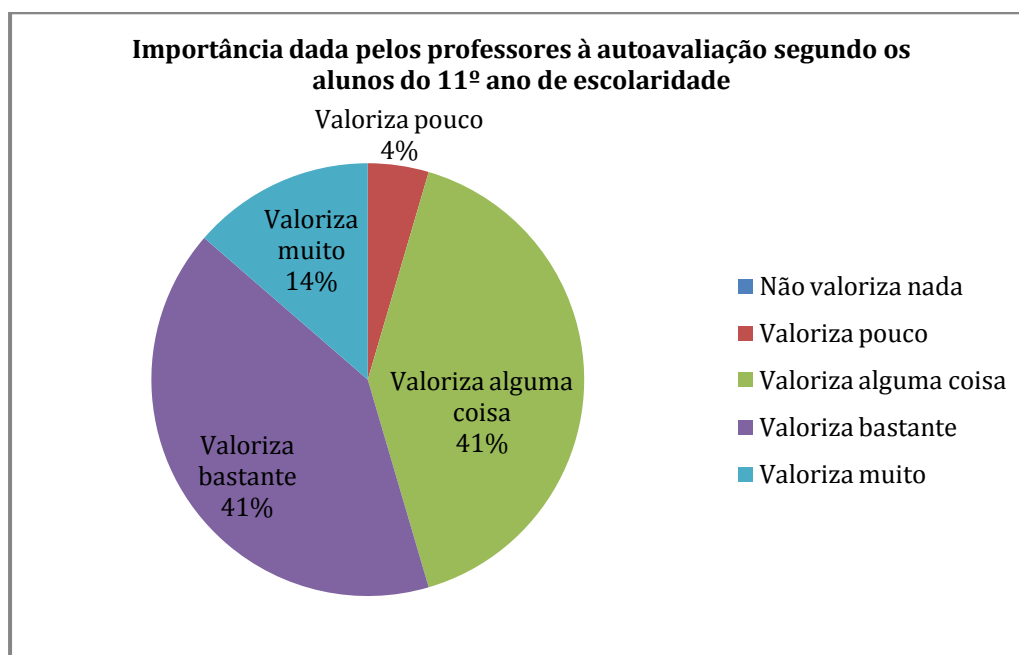
Os alunos do 9º ano consideram que os professores tendem a valorizar as suas autoavaliações, embora sejam unânimes em considerar que os professores não as valorizam muito. No entanto, 7% dos inquiridos acredita que os professores valorizam pouco as suas autoavaliações.



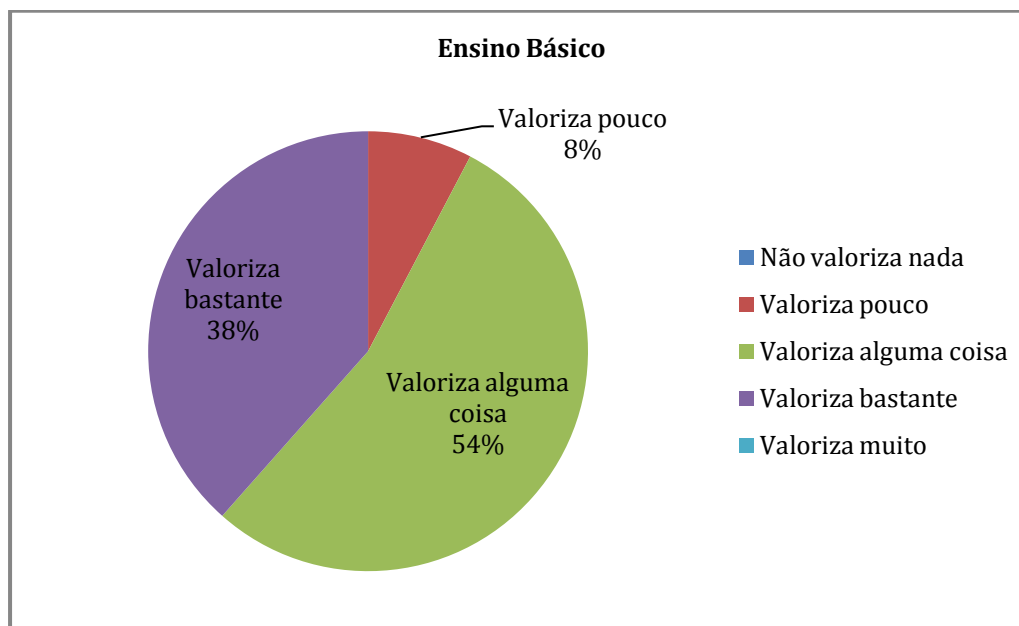
Os alunos do 10º ano, embora na sua maioria acreditem que os professores valorizam as suas autoavaliações, uma grande percentagem acredita que os professores as valorizam pouco, como podemos verificar através do gráfico seguinte:

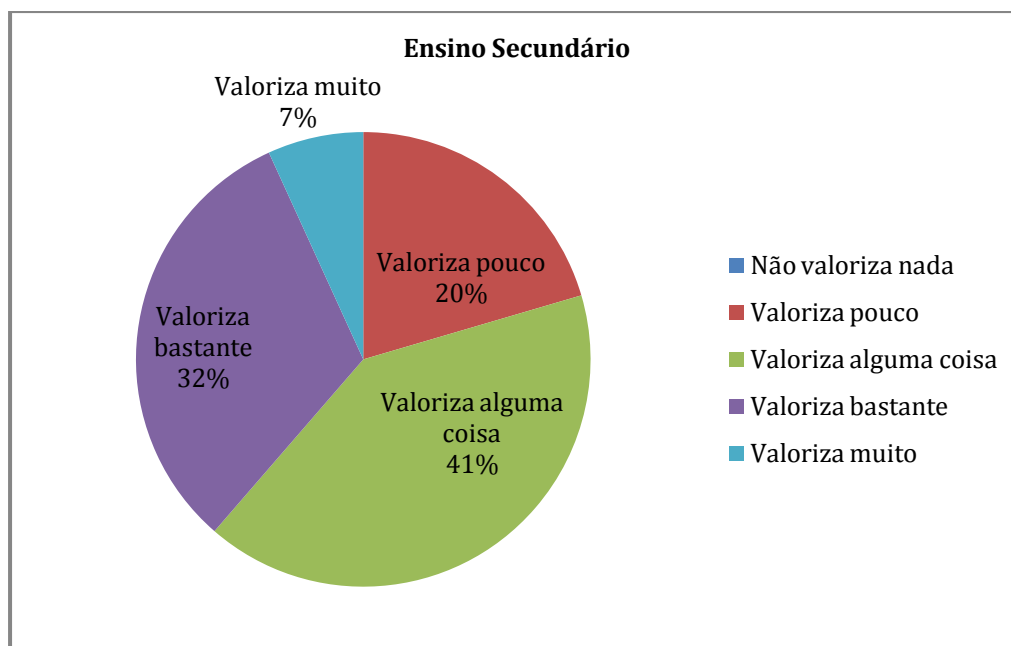


Os alunos do 11º ano parecem ter uma perceção ligeiramente diferente, na medida em que 14% dos alunos inquiridos acreditam que os professores valorizam muito as suas autoavaliações, ao contrário dos alunos dos 9º e 10º anos.

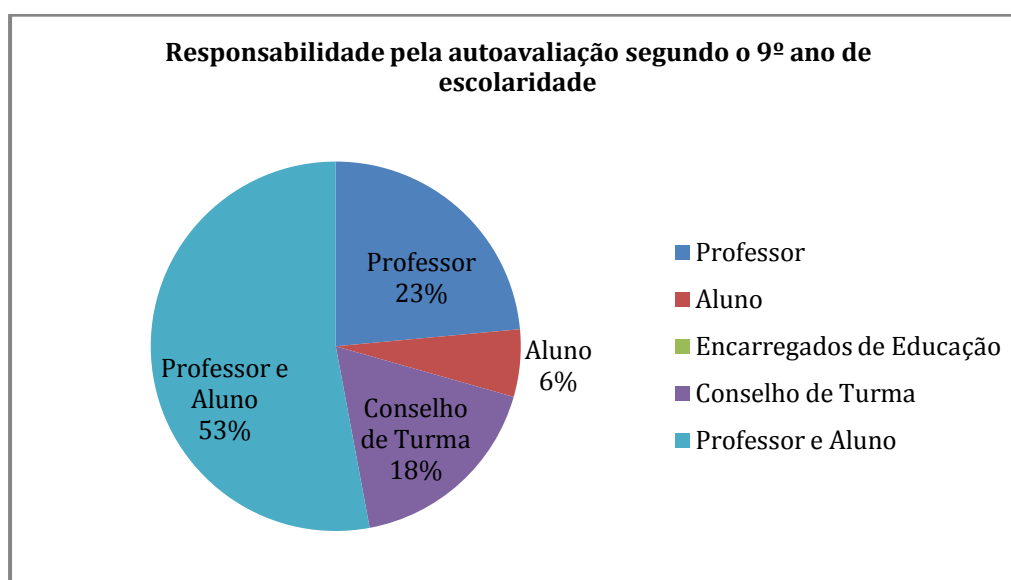


Quando contrastamos os dados obtidos por nível de ensino, verificamos que, no total, há mais alunos do ensino secundário que consideram que as suas autoavaliações são pouco valorizadas (20%) do que os alunos do ensino básico (8%).





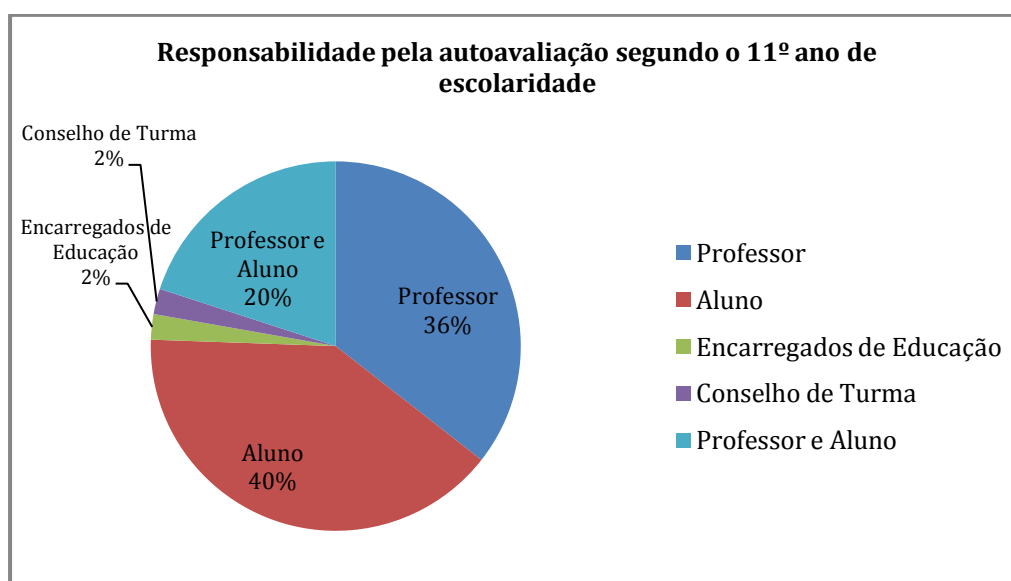
Quando inquiridos sobre a quem cabe a responsabilidade da avaliação (pergunta 7), os alunos do 9º ano, na sua maioria, consideram que a responsabilidade diz respeito ao professor e ao aluno em conjunto. Outros evidenciam o papel do Conselho de Turma, mas mais de um quarto dos inquiridos atribui a responsabilidade só ao professor ou só ao aluno.



Os alunos do 10º ano consideram que a responsabilidade principal é do Conselho de Turma ou só do professor.

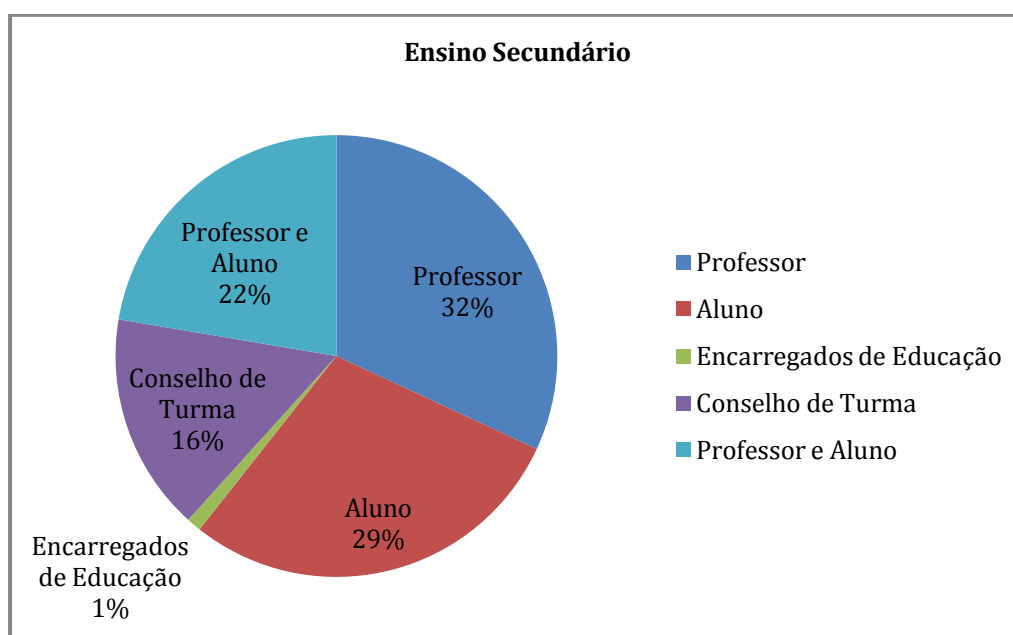
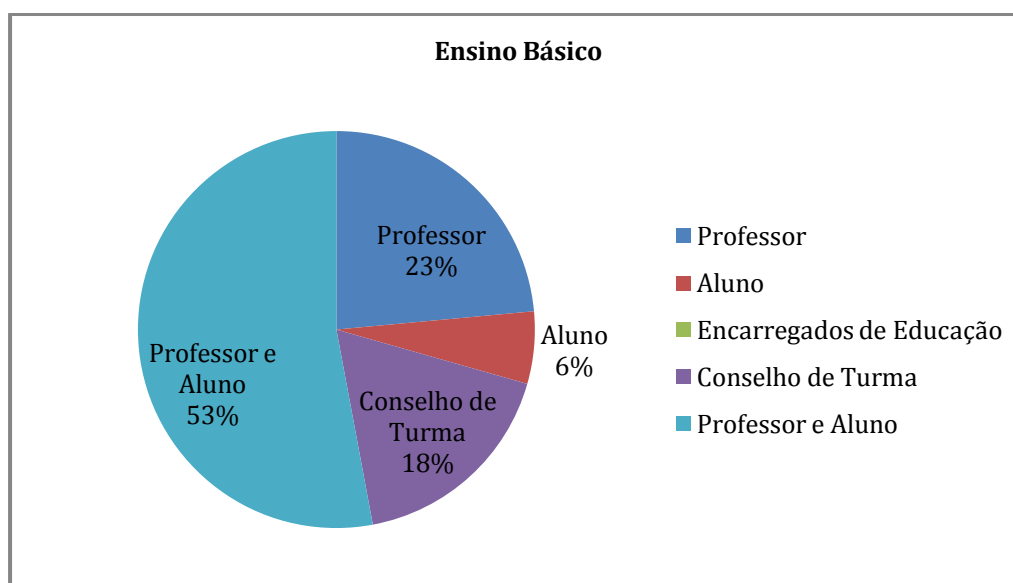


Os alunos do 11º ano conseguem atribuir responsabilidades a mais intervenientes no processo educativo, como por exemplo os Encarregados de Educação. No entanto, consideram que a responsabilidade cabe principalmente só ao aluno ou só ao Professor.



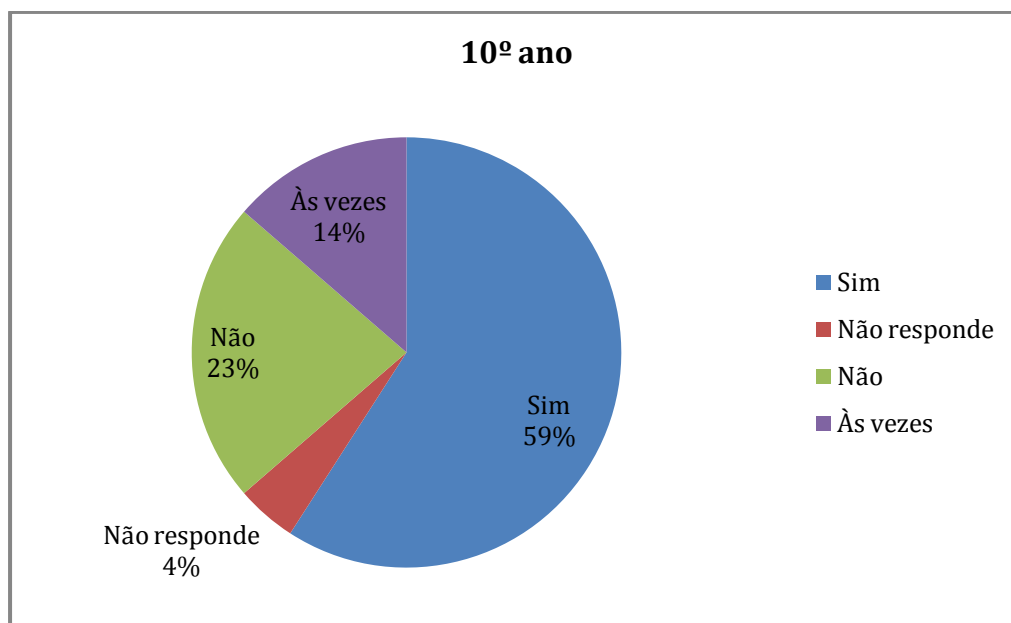
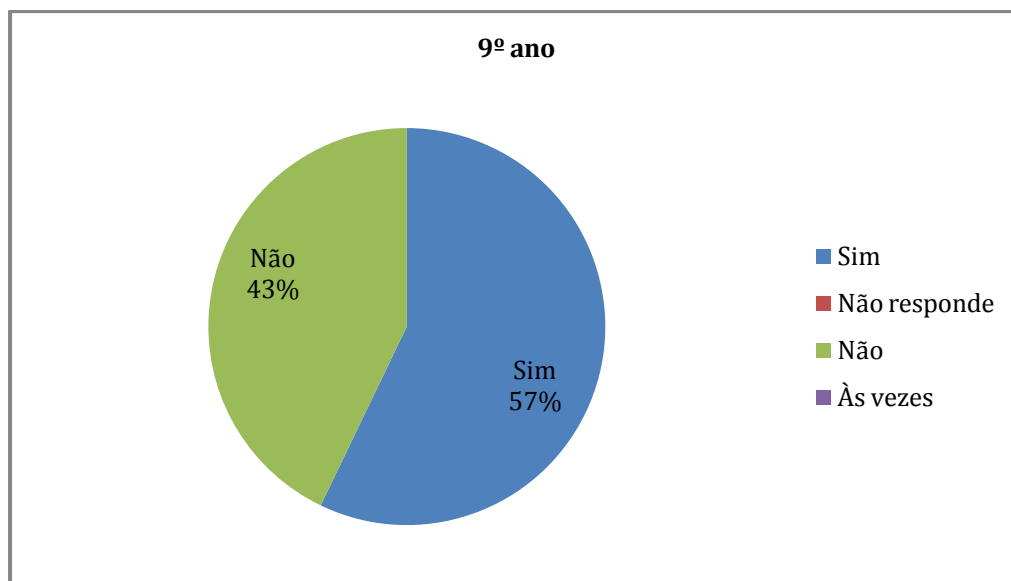
De facto, a generalidade dos alunos não parece conceber a avaliação como uma tarefa que pode ser partilhada entre professor e aluno. Depreende-se que a maioria não tem um papel ativo e responsável no seu processo de avaliação.

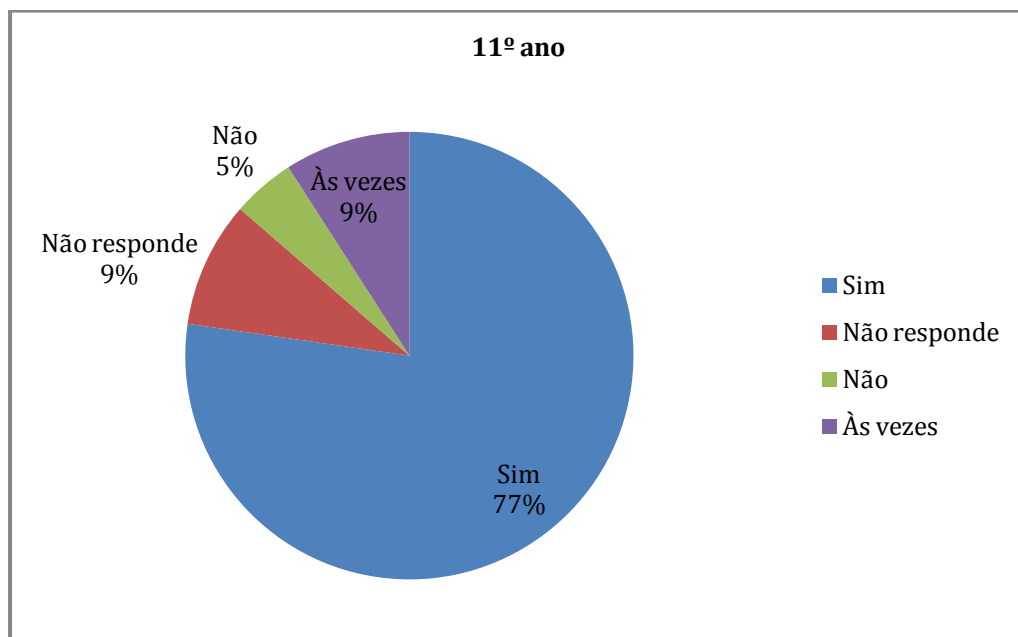
Ao compararmos os dados obtidos por níveis de ensino verificamos que a convicção que a avaliação deve ser partilhada e negociada entre professor e alunos conjuntamente é mais forte no ensino básico do que no ensino secundário. Talvez isto se deva à maior influência da avaliação formativa e da autoavaliação no ensino básico do que no ensino secundário.



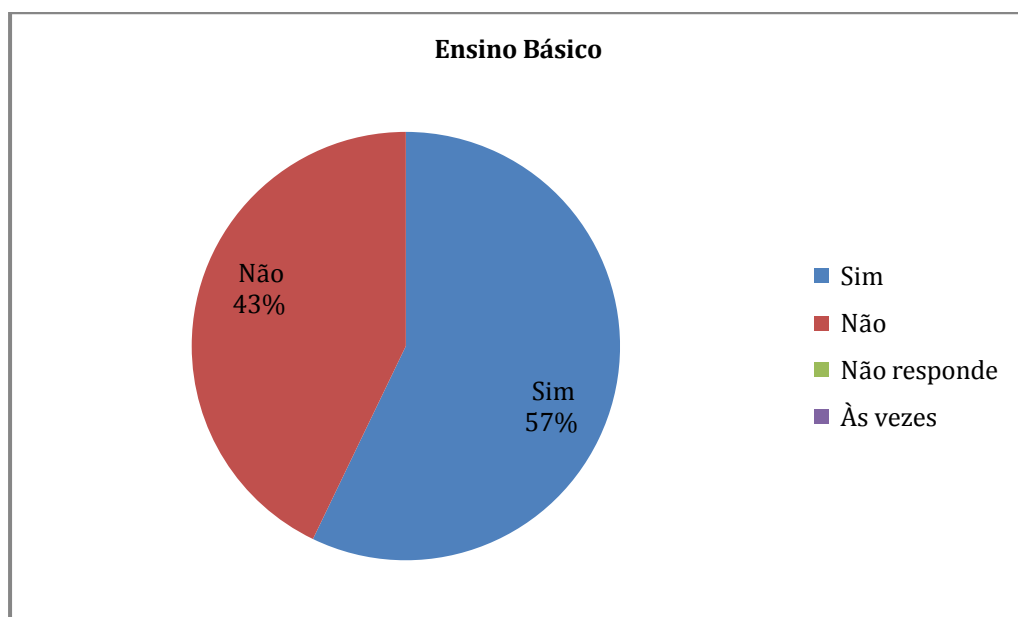
Relativamente à pergunta 8, importa lembrar que a mesma se subdivide em duas alíneas: a) e b) e que ambas têm um carácter aberto, na medida em que permitem que o aluno expresse a sua opinião.

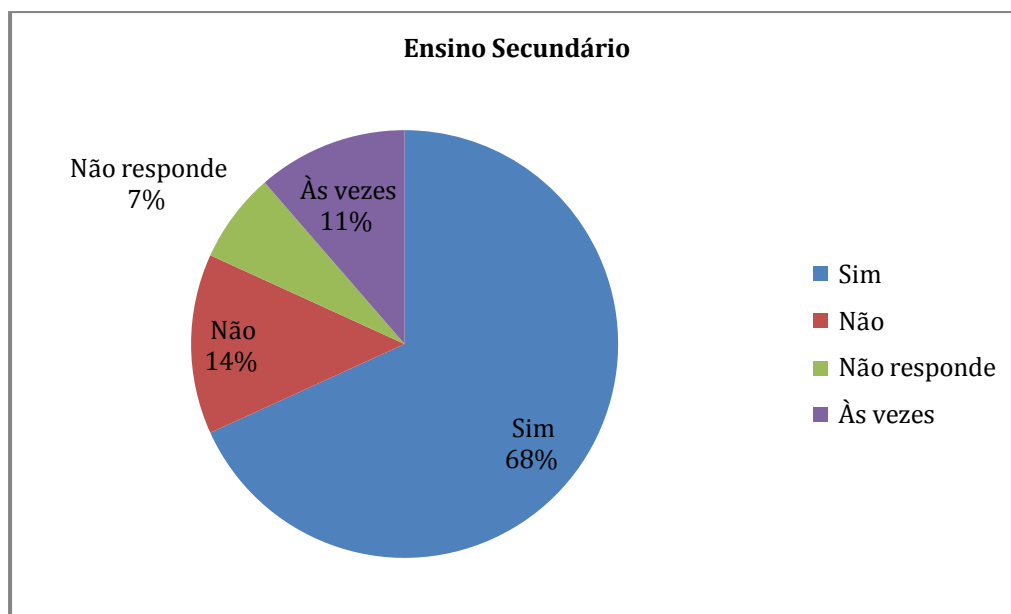
Assim, no que diz respeito à alínea a): “Falas com o teu professor sobre a tua avaliação, progresso, dificuldades e o que precisas de fazer para melhorar? Sim? Não? Porquê ou porque não?”, importa referir que a maioria dos alunos admite falar com o professor, como se pode verificar pelos gráficos seguintes.



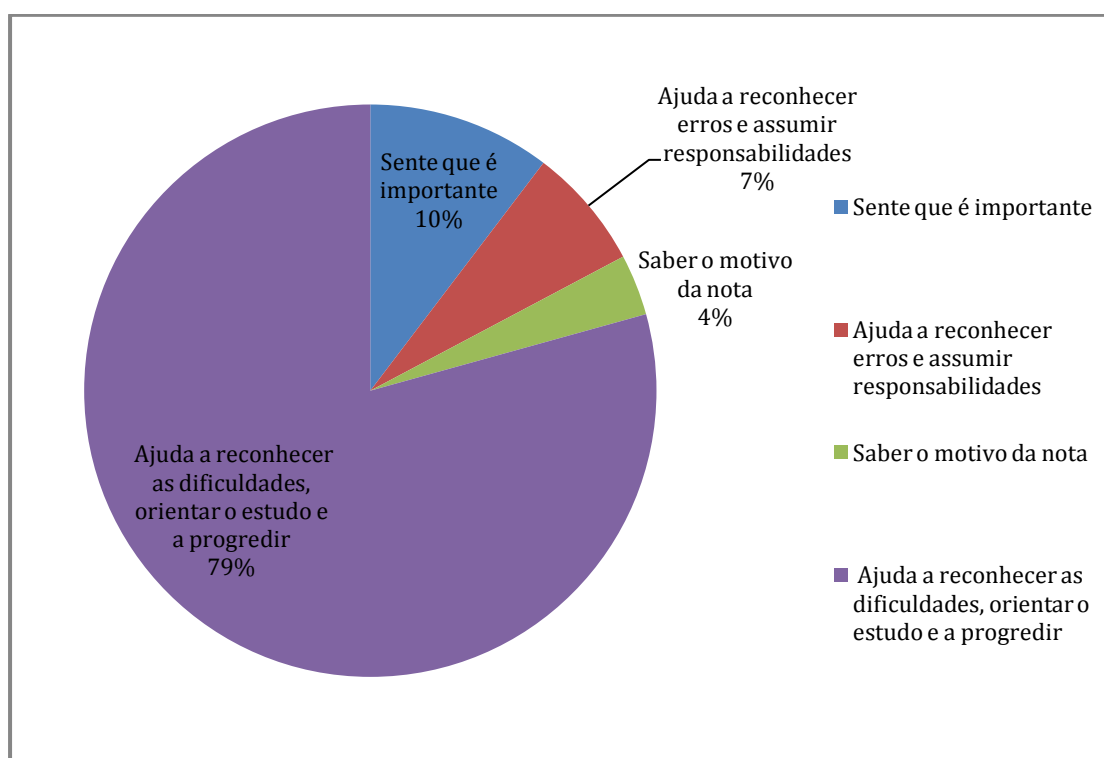


Quando comparamos os dados do ensino básico e do ensino secundário, verificamos que falar com o professor sobre a avaliação, progresso, dificuldades e estratégias de remediação é mais comum no ensino secundário do que no ensino básico. Isto prende-se, sobretudo, com o peso que as classificações finais têm na sua vida, nomeadamente no acesso ao ensino superior. Relembramos que a maior parte dos alunos inquiridos pretende prosseguir estudos.

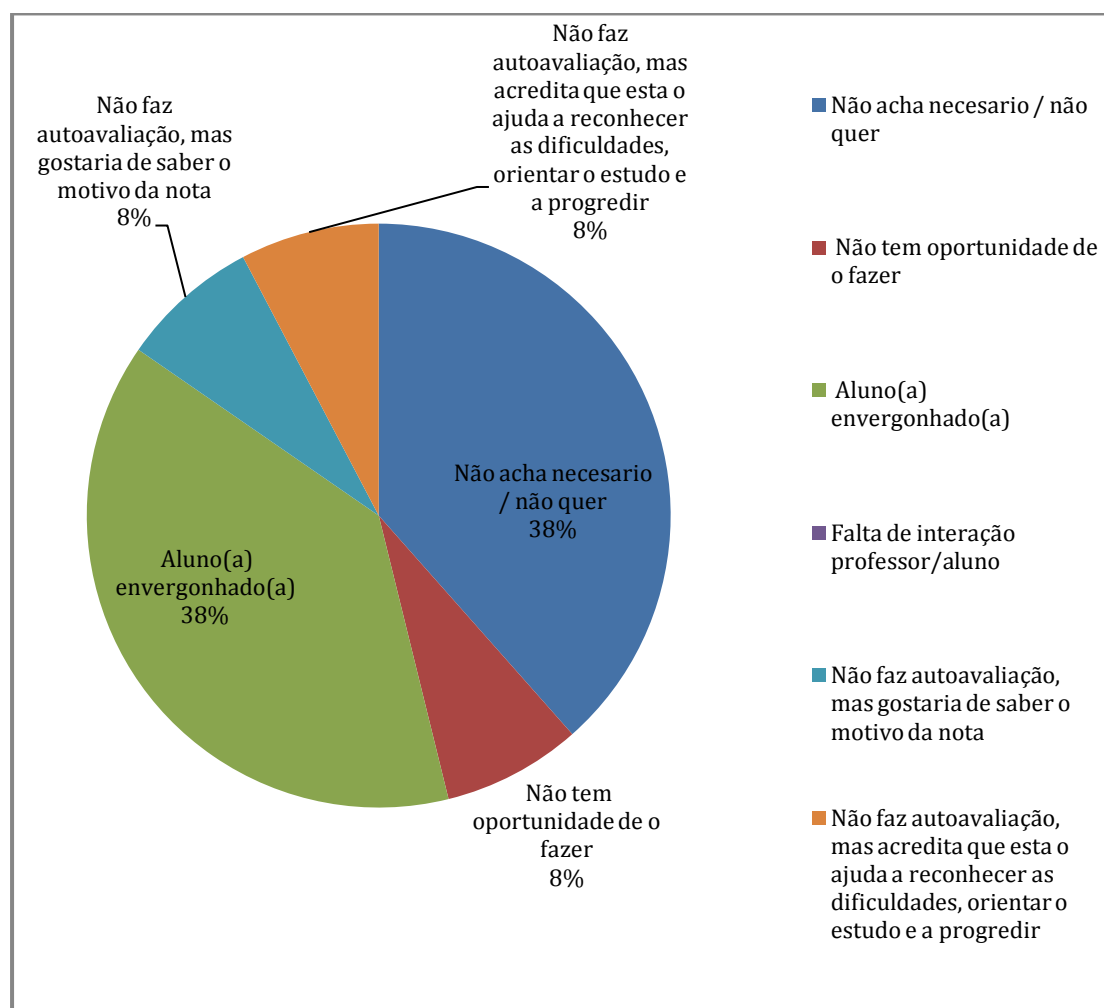




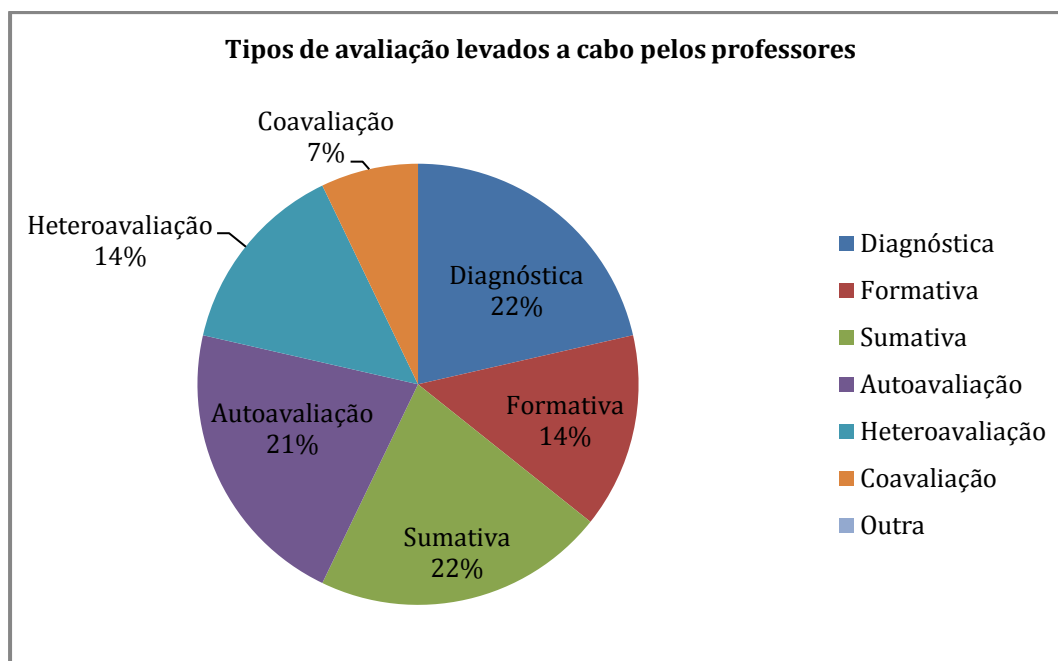
Os alunos que admitem que falam com os seus professores sobre a avaliação, progresso, dificuldades e o que necessitam fazer para melhorar, apontam como principais razões para fazê-lo o facto de isso os ajudar a reconhecer as dificuldades, a orientar o estudo e a melhorar, como podemos verificar através do gráfico seguinte:



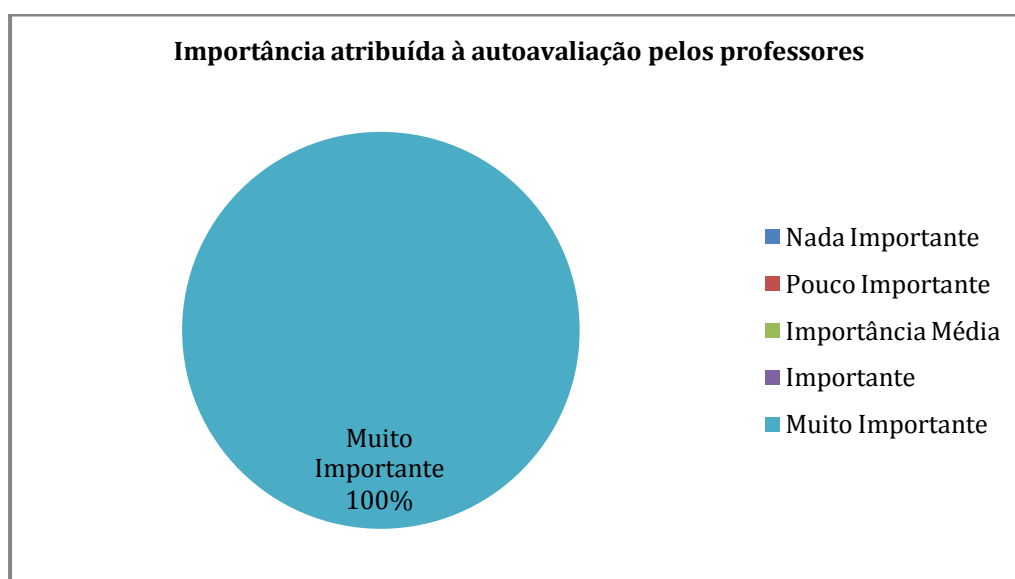
Os alunos que respondem que não o fazem, apontam como principais justificações o facto de serem envergonhados e por isso não se sentirem à vontade, bem como o facto de não acharem necessário ou não quererem. No entanto, alguns alunos apesar de não falarem com o professor gostariam de o fazer, pois consideram que os poderia ajudar a orientar o estudo, ou simplesmente porque gostariam de saber o motivo da nota atribuída.



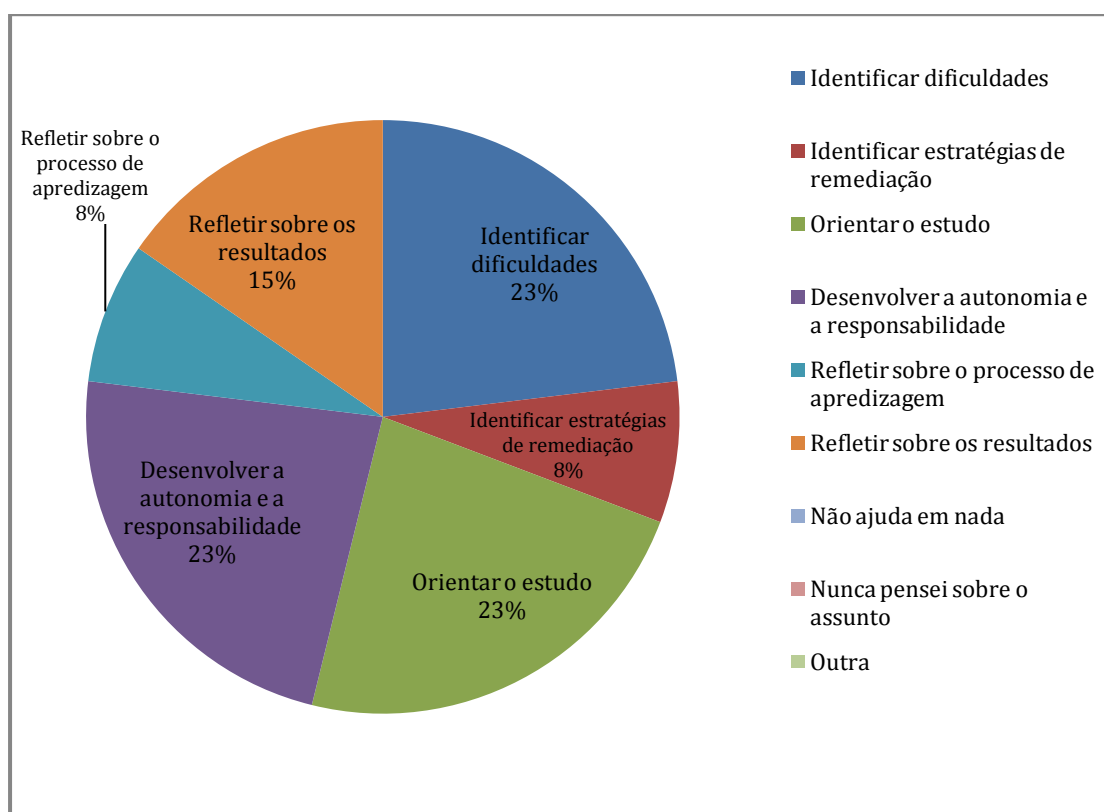
Da análise feita aos dados obtidos a partir dos inquéritos aplicados aos professores cumpre salientar que os vários tipos de avaliação são conhecidos dos professores, embora os que mais se destacam são a avaliação sumativa, a avaliação diagnóstica e a autoavaliação. A avaliação formativa, embora seja a modalidade de avaliação principal no ensino básico, não é tão destacada pelos professores.



Relativamente à pergunta 3 "Que importância atribui à autoavaliação?", os professores são unânimes em salientar a sua relevância no processo de ensino-aprendizagem. Neste aspeto as perceções de alunos e professores são bastante diferentes.

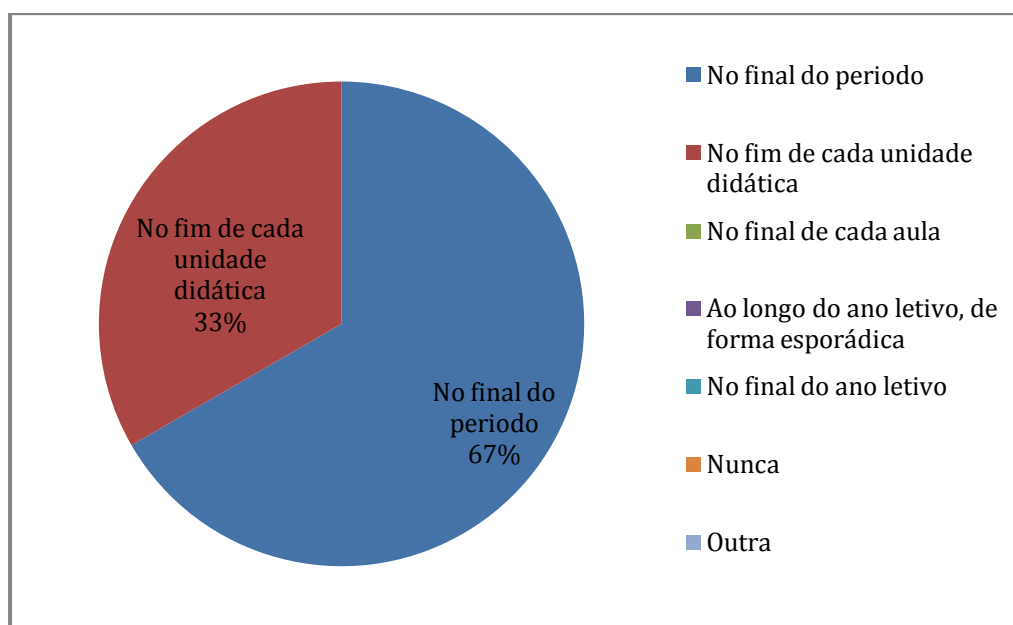


Relativamente à pergunta 4, os professores salientam como principais vantagens da autoavaliação para os alunos o contribuir para identificar dificuldades, desenvolver a autonomia e a responsabilidade, bem como orientar o estudo. Destacam em segundo lugar o facto da autoavaliação permitir refletir sobre os resultados, e por último, consideram que a autoavaliação também ajuda os alunos a refletir sobre o processo de aprendizagem e a identificar estratégias de remediação. As outras possibilidades de resposta: não ajuda em nada, nunca pensei sobre o assunto ou outra possibilidade não obtiveram qualquer destaque (0%).

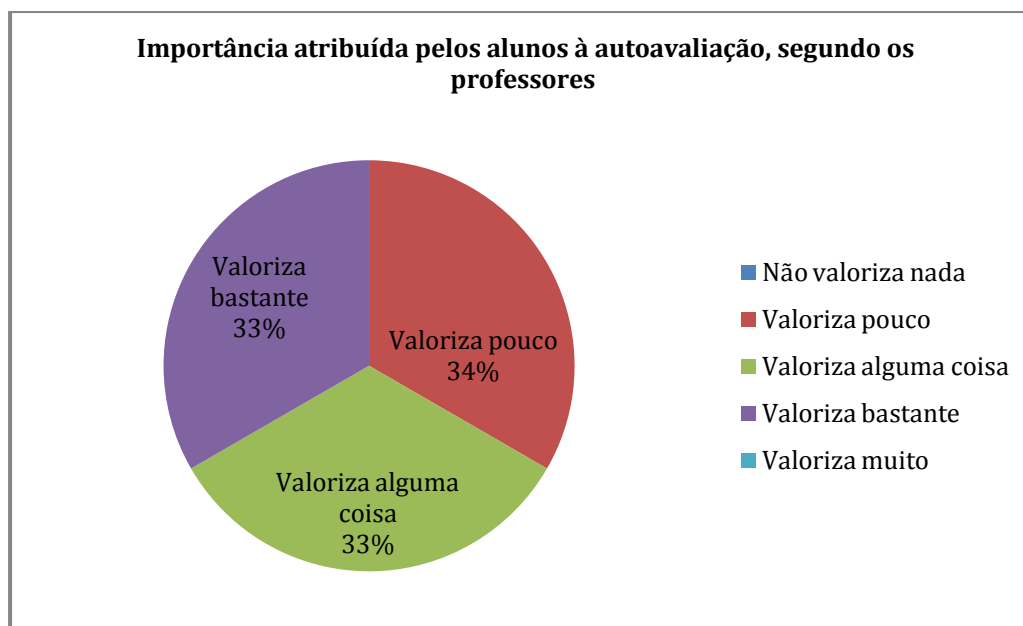


Ao contrário dos professores, os alunos tendem a analisar autoavaliação como uma mais-valia na reflexão sobre os resultados, evidenciando sempre uma maior preocupação pela avaliação como medida, quando não é esse o objetivo da autoavaliação.

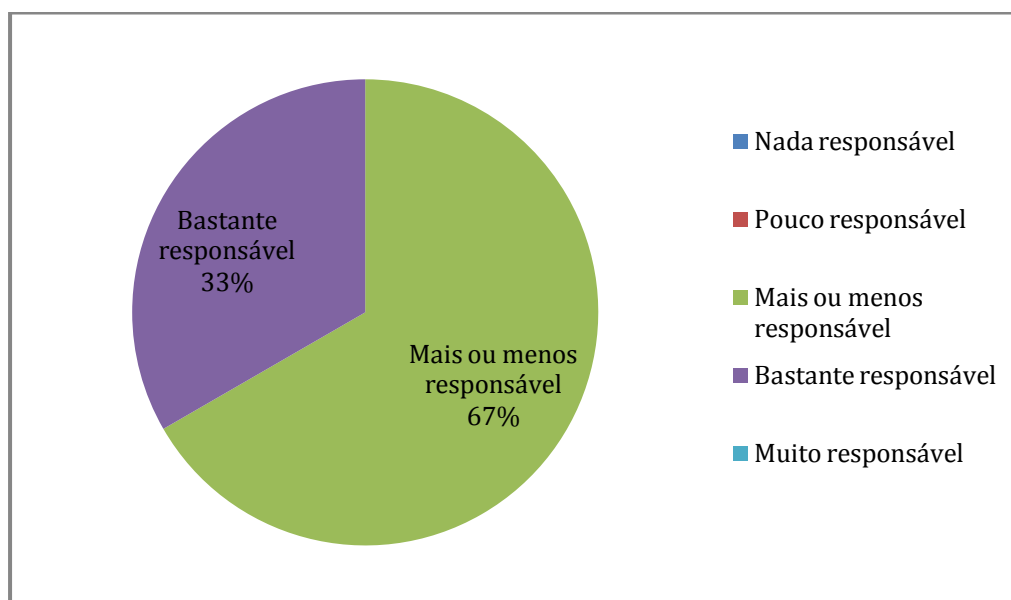
Quanto à questão sobre quando realizam normalmente a autoavaliação, a maioria dos professores afirma que o faz no final do período, enquanto uma professora menciona que costuma fazer também no final de cada unidade didática. Neste caso professores e alunos coincidem nas suas respostas.



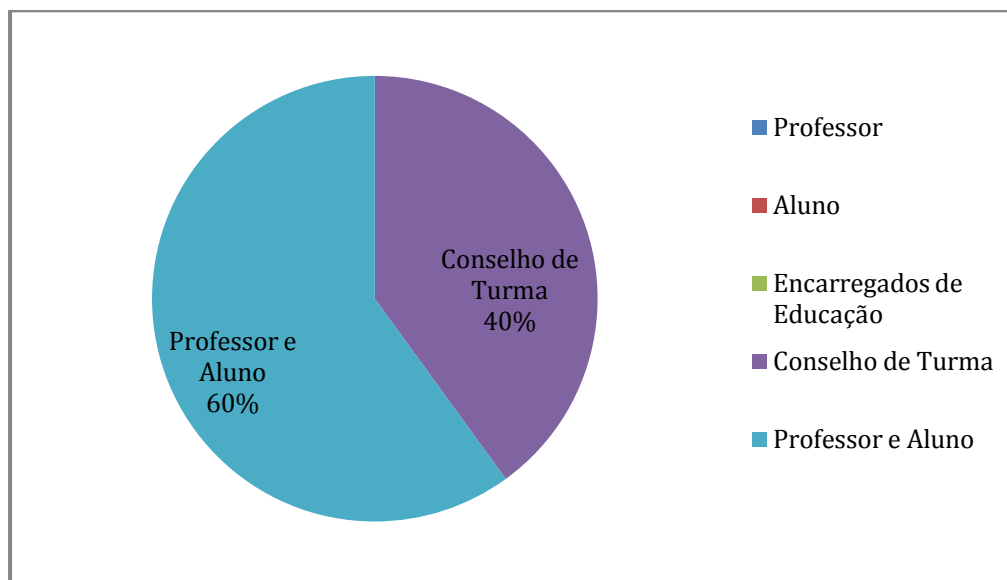
Relativamente à questão número 6, quando questionados se consideram que os alunos têm consciência das potencialidades da autoavaliação e a valorizam, os professores consideram que os alunos tendem a valorizar a autoavaliação positivamente. No entanto, nenhum professor acredita que os alunos valorizem muito a autoavaliação, o que reitera a necessidade de desenvolver práticas de autoavaliação regulares para que a autoavaliação seja usada com todas as suas potencialidades.



No que concerne à questão 7, acerca da capacidade dos alunos se autoavaliarem de forma responsável, os professores avaliam os alunos de forma positiva ao manifestarem que estes são mais ou menos responsáveis e até mesmo bastante responsáveis.



Quanto à pergunta 8, sobre de quem é a responsabilidade da avaliação, professores e alunos coincidem nas suas respostas. É convicção geral que a responsabilidade é partilhada entre professores e alunos e o Conselho de Turma.



Capítulo V

Conclusões e limitações do estudo

1. Conclusões

As respostas obtidas às questões do inquérito vieram confirmar a percepção de que os alunos têm já alguma consciência das potencialidades da autoavaliação e a entendem como estratégia que lhes ajuda a aprender melhor, reconhecendo a importância do feedback que a mesma lhes proporciona, como forma de superar dificuldades e orientar o estudo.

No entanto, para uma parte significativa dos alunos, a autoavaliação é ainda associada aos resultados e às classificações, vendo como a sua maior vantagem a reflexão sobre os resultados. Assim, para alguns alunos, embora a autoavaliação seja importante, esta é usada muitas vezes para justificar a nota que consideram merecida no final do período.

Salientamos também que de entre os alunos inquiridos uma percentagem significativa não fala com o professor sobre a sua avaliação, progresso, dificuldades e estratégias de superação das mesmas, porque não quer ou não considera necessário, e de entre os alunos que admitem não falar com o professor mas manifestam vontade em fazê-lo, metade indica que gostaria de fazê-lo para saber o motivo da nota.

Além disso, o facto de os alunos atribuírem a responsabilidade da avaliação ao professor e ao aluno de forma separada, evidencia que os alunos não estão envolvidos no processo de avaliação de forma ativa e proactiva.

Com efeito, o facto da autoavaliação não ser praticada de forma regular e carecer de valorização por parte dos professores, visto que a maior parte dos alunos refere que os professores “valorizam alguma coisa” a autoavaliação que eles fazem, contribui para que os alunos não encarem a autoavaliação como algo indispensável ao processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, é fundamental que alunos e professores desempenhem novos papéis no processo de ensino-aprendizagem, de modo a fomentar aprendizagens mais significativas e a promover a responsabilidade, a participação e a autonomia.

2. Limitações do estudo

A implementação da autoavaliação e o desenvolvimento da competência autoavaliativa são processos morosos e complexos, pelo que as poucas aulas que dispomos com as turmas, não potenciam a criação de condições propícias à mudança de atitudes dos alunos e à alteração das suas representações face à problemática em questão. Na verdade, o facto de não lecionarmos a mesma turma mais do que uma vez não permite acompanhar o processo e ter uma noção clara se o tema proposto e trabalhado, serviu para melhorar as aprendizagens realizadas.

No entanto, pensamos que o primeiro impulso foi dado, embora haja um longo caminho pela frente quer para professores, quer para alunos no sentido de fomentar um ensino mais autónomo e mais responsável, que promova o sucesso escolar dos aprendentes.

Bibliografia

Bibliografia

- ABRECHT, R. (1994). *A avaliação formativa*. Rio Tinto: Edições ASA.
- ALVES, M. P. & MACHADO, E. A. (2003). O sentido da escola e os sentidos da avaliação. *Revista de Estudos Curriculares* 1, 79-82.
- ARANDA, Antonio Fraile. (2009). La autoevaluación docente para el cambio de valores educativos en el aula. *Revista Ser Corporal* nº3, 6-18.
- BORDAS, M. Inmaculada & CABRERA, Flor A. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, LIX, enero-abril, nº 218, 25-48.
- BORDÓN, T. (2006). La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos. Madrid: Arco/ Libros.
- CARMO, H & FERREIRA, M. (1998). Metodologia da investigação – Guia para a autoaprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- CONSELHO DA EUROPA. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas – Aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto: Edições ASA.
- COSTA, Maria Manuela Soares da. (2009). *Auto-avaliação das aprendizagens: Representações e práticas de professores de línguas estrangeiras*. (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- ESCOBAR, C. (2001). La evaluación. In NUSSBAUM, Luci & BERNAUS, Mercè (eds.). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis Educación, 325-357.
- ESTAIRE, Sheila. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Colección E. Madrid: Edinumen.
- ESTEVE, Olga & ARUMÍ, Marta. (s.d.) *La evaluación en el ámbito de lenguas extranjeras: hacia la autoevaluación*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Disponível em: <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/ambitpedagogic/avaluacio/evaluacionenlenguasextranjerass.pdf>
- FERNANDES, Domingues. (2008). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- FERNÁNDEZ, I. Gretel M. Eres & BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. (2010). *La enseñanza de lenguas extranjeras y la evaluación*. Madrid: Arcolibros.

- FERNÁNDEZ, S. (2011). La autoevaluación como estrategia de aprendizaje. *Marcoele Revista de Didáctica ELE* nº 13. 1-15.
- GELABERT, María José, et al. (2002). *Producción de materiales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco/Libros.
- GIOVANNINI, Arno. (1994). Hacia la autonomía en el aprendizaje Formulacións conceptuales y ejemplos concretos de actividades. In Actas del IV Congreso Internacional de ASELE. Madrid: SGEL, 109-118.
- INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- MAMEDE, Maria Antonieta. (2003). Da avaliação processual à sumativa: princípios e práticas. In VIEIRA & MOREIRA (orgs.). *Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia Cadernos 3*. Braga: Universidade do Minho, 14-24.
- MARTINS, Carla Maria Lopes. (2008). *Dez anos de investigação em avaliação das aprendizagens: reflexões a partir da análise de dissertações de mestrado*. (Dissertação de mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- MATEO J. & MARTÍNEZ F. (2008). *Medición y Evaluación Educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2001). *Programa Espanhol. Programa de Espanhol Nível de Iniciação 10º ano*. Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997). *Programa Espanhol. Programa e organização Curricular. Ensino Básico 3º Ciclo*. Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- MOUTINHO, Graça Maria Ferreira. (2012). *A autoavaliação no processo de ensino-aprendizagem*. (Relatório de Estágio). Porto: FLUP.
- OLIVEIRA, Ana Isabel Barbosa. (2011). *A auto-avaliação: Configurações num manual de Espanhol Língua Estrangeira*. (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- OXFORD, Rebecca. (1990). *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury.
- PUNHAGUI, Giovana Chimentão & SOUZA, Nadia Aparecida de. (2012). A Autoavaliação na Aprendizagem de Língua inglesa: subsidio para reconhecimento da própria aprendizagem e gestão do erro. *Roteiro*, V. 37, nº2, 265-294.

- RICHARDS, Jack C. & LOCKHART, Charles. (2008). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Madrid: Cambridge University Press.
- RICHARDS, Jack C. & RODGERS, Theodore S.. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Madrid: Cambridge University Press.
- ROCHA, Catarina Alexandra Domingues. (2007). *Avaliação formativa e auto-avaliação – representações e percepções das práticas de alunos e professores de Línguas Estrangeiras*. (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- SOARES, Carla Sofia Oliveira. (2007). *A auto-avaliação em línguas estrangeiras: concepções e práticas dos professores*. (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- VEIGA SIMÃO, A.M. (2008). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In ALVES, M.P. & MACHADO, E. A. (org.). *Avaliação com sentido(s): contributos e Questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.125-151.
- VIEIRA, Flávia, ed. (1999). *Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia Cadernos 1*. Braga: Universidade do Minho.
- VIEIRA, Flávia. ed. (2001). *Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia Cadernos 2*. Braga: Universidade do Minho.
- VIEIRA, Flávia. (2006). No caleidoscópio da supervisão. In Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I., Paiva, M., Fernandes, I. (eds.). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo. 7-14.
- VIEIRA, Flávia. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I., Paiva, M., Fernandes, I. (eds.). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo. 15-45.
- VIEIRA, Flávia & MOREIRA, Maria Alfredo. (1993). *Para Além dos Testes... A Avaliação Processual na Aula de Inglês*. Braga: Universidade do Minho.
- ZANÓN, J. (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

Referências Normativas

Decreto-Lei nº 74/2004, Diário da República nº 73, Serie I A de 26 de março de 2004.

Despacho Normativo nº 1/2005, Diário da República nº 3, I Série B, de 5 de janeiro.




Lei de Bases do Sistema Educativo, lei nº 46/1986, de 14 de outubro. Ministério da Educação.

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 49/2005, de 30 de agosto. Ministério da Educação.

Anexos

Anexo 1 – Atividade de autoavaliação da 1ª unidade didática

3. ¡Vamos a reflexionar y evaluar nuestro trabajo!

			
Soy capaz de hablar sobre hábitos saludables y no saludables.			
Soy capaz de expresar frecuencia.			
Soy capaz de usar el presente de indicativo: verbos regulares e irregulares.			
Soy capaz dar recomendaciones y consejos sobre cómo ser más saludable.			
Soy capaz de presentar el diálogo de forma expresiva.			
Participo en las actividades de clase.			
Soy autónomo(a) en la realización de las tareas.			
Expreso dudas o dificultades cuando lo necesito.			
Estoy atento(a) y me comporto de forma adecuada			
Soy puntual.			
Me ha gustado hablar en español.			
He intentado hablar siempre en español.			
He trabajado bien solo.			
He trabajado bien con mi pareja.			
Me he esforzado.			
He respetado mis compañeros, la profe y todas las reglas de clase.			
¿Cuál ha sido la actividad que más te ha gustado?			
¿Cuáles han sido tus principales dificultades?			



Anexo 2: autoavaliações dos alunos – 1º unidade didática

3. ¡Vamos a reflexionar y evaluar nuestro trabajo!

	😊	😐	😞
Soy capaz de hablar sobre hábitos saludables y no saludables.	X		
Soy capaz de expresar frecuencia.	X		
Soy capaz de usar el presente de indicativo: verbos regulares e irregulares.	X		
Soy capaz dar recomendaciones y consejos sobre cómo ser más saludable.	X		
Soy capaz de presentar el diálogo de forma expresiva.	X		
Participo en las actividades de clase.	X		
Soy autónomo(a) en la realización de las tareas.	X		
Expreso dudas o dificultades cuando lo necesito.	X		
Estoy atento(a) y me comporto de forma adecuada.	X		
Soy puntual.	X		
Me ha gustado hablar en español.	X		
He intentado hablar siempre en español.	X		
He trabajado bien solo.	X		
He trabajado bien con mi pareja.	X		
Me he esforzado.	X		
He respetado mis compañeros, la profe y todas las reglas de clase.	X		
¿Cuál ha sido la actividad que más te ha gustado?	danza en pareja		
¿Cuáles han sido tus principales dificultades?			



3. ¡Vamos a reflexionar y evaluar nuestro trabajo!

	😊	😐	😞
Soy capaz de hablar sobre hábitos saludables y no saludables.	X		
Soy capaz de expresar frecuencia.	X		
Soy capaz de usar el presente de indicativo: verbos regulares e irregulares.	X		
Soy capaz dar recomendaciones y consejos sobre cómo ser más saludable.	X		
Soy capaz de presentar el diálogo de forma expresiva.	X		
Participo en las actividades de clase.	X		
Soy autónomo(a) en la realización de las tareas.	X		
Expreso dudas o dificultades cuando lo necesito.	X		
Estoy atento(a) y me comporto de forma adecuada.	X		
Soy puntual.	X		
Me ha gustado hablar en español.	X		
He intentado hablar siempre en español.		X	
He trabajado bien solo.	X		
He trabajado bien con mi pareja.	X		
Me he esforzado.	X		
He respetado mis compañeros, la profe y todas las reglas de clase.	X		
¿Cuál ha sido la actividad que más te ha gustado?	Diálogo		
¿Cuáles han sido tus principales dificultades?			






3. ¡Vamos a reflexionar y evaluar nuestro trabajo!

	😊	😐	😞
Soy capaz de hablar sobre hábitos saludables y no saludables.	X		
Soy capaz de expresar frecuencia.	X		
Soy capaz de usar el presente de indicativo: verbos regulares e irregulares.		X	
Soy capaz dar recomendaciones y consejos sobre cómo ser más saludable.	X		
Soy capaz de presentar el diálogo de forma expresiva.	X		
Participo en las actividades de clase.	X		
Soy autónomo(a) en la realización de las tareas.	X		
Expreso dudas o dificultades cuando lo necesito.	X		
Estoy atento(a) y me comporto de forma adecuada.	X		
Soy puntual.	X		
Me ha gustado hablar en español.	X		
He intentado hablar siempre en español.	X		
He trabajado bien solo.	✓		
He trabajado bien con mi pareja.	X		
Me he esforzado.	X		
He respetado mis compañeros, la profe y todas las reglas de clase.	X		
¿Cuál ha sido la actividad que más te ha gustado?	b dialogo		
¿Cuáles han sido tus principales dificultades?	no tengo		




Jose Ruiz D A N-16



			
Soy capaz de hablar sobre hábitos saludables y no saludables.	x		
Soy capaz de expresar frecuencia.	x		
Soy capaz de usar el presente de indicativo: verbos regulares e irregulares.	x		
Soy capaz dar recomendaciones y consejos sobre cómo ser más saludable.	x		
Soy capaz de presentar el diálogo de forma expresiva.	x		
Participo en las actividades de clase.		x	
Soy autónomo(a) en la realización de las tareas.	x		
Expreso dudas o dificultades cuando lo necesito.		x	
Estoy atento(a) y me comporto de forma adecuada.		x	
Soy puntual.	x		
Me ha gustado hablar en español.	x		
He intentado hablar siempre en español.	x		
He trabajado bien solo.	x		
He trabajado bien con mi pareja.	x		
Me he esforzado.		x	
He respetado mis compañeros, la profe y todas las reglas de clase.	x		
¿Cuál ha sido la actividad que más te ha gustado?	Encontrar las imágenes.		
¿Cuáles han sido tus principales dificultades?	Han sido todo bien.		

Anexo 3: Ficha de autoavaliação – 2ª unidade didática

1. ¡Vamos a reflexionar y evaluar nuestro trabajo!




			
Soy capaz de usar adecuadamente vocabulario relacionado con los diferentes tipos de cursos de español, tipos de alojamiento y actividades extra curriculares.			
Soy capaz de explicar qué tipo de curso pretendo, su duración y cuál el tipo de alojamiento que prefiero.			
Soy capaz de seleccionar información relevante en una página web.			
Soy capaz de expresar mis opiniones usando el pronombre lo.			
Participo en las actividades de la clase.			
Soy autónomo(a) en la realización de las tareas.			
Expreso dudas o dificultades cuando lo necesito.			
Estoy atento(a) y me comporto de forma adecuada			
Me ha gustado hablar en español.			
He intentado hablar siempre en español.			
He trabajado bien solo.			
He trabajado bien con mi pareja.			
He trabajado bien en grupo.			
He respetado mis compañeros, la profe y todas las reglas de clase.			
¿Cuál ha sido la actividad que más te ha gustado?			
¿Cuáles han sido tus principales dificultades?			
Comentario Personal:			

Anexo 4: Ficha de autoavaliação – 3ª unidade didática

1. ¡Vamos a reflexionar y evaluar nuestro trabajo!

La autoevaluación es formativa y te ayuda a aprender mejor.

a. Elige la opción más adecuada.

			
1. Soy capaz de usar adecuadamente vocabulario relacionado con las tareas domésticas.			
2. Soy capaz de usar de forma adecuada vocabulario relacionado con la caracterización psicológica.			
3. Soy capaz de expresar tristeza y aflicción, usando apropiadamente <i>me duele/ me da pena/ me da lástima</i> .			
4. Soy capaz de expresar de forma adecuada miedo, ansiedad y preocupación, usando <i>me da miedo, me preocupa...</i>			
5. Soy capaz de expresar mis opiniones de forma comprensible.			
6. Soy capaz de usar adecuadamente vocabulario relacionado con estados de ánimo y sentimientos.			
7. Soy capaz de pedir y dar consejos.			
8. Soy capaz de hacer valoraciones de forma apropiada.			
9. Soy capaz de incentivar al reparto igualitario de las tareas domésticas.			
10. Participo de forma empeñada en las actividades de la clase.			
11. Estoy atento(a) y me comporto de forma adecuada.			
12. Expreso dudas o dificultades cuando lo necesito.			
13. He intentado hablar siempre en español. Cuando no sé alguna palabra busco en las fichas de trabajo, en el diccionario, o pregunto a un compañero o al profesor para poder usar siempre la lengua meta.			
14. Soy autónomo(a) en la realización de las tareas, o sea, uso diccionarios u otros recursos disponibles para llevar a cabo las tareas propuestas.			
15. He trabajado bien solo.			
16. He trabajado bien con mi pareja.			
17. He trabajado bien en grupo.			
18. He respetado mis compañeros, la profe y todas las reglas de clase.			


b. Contesta de forma sincera a las preguntas a continuación.

1. ¿Cuál ha sido la actividad que más te ha gustado? ¿Por qué?
2. ¿Cuáles han sido tus principales dificultades?
3. ¿Cómo crees que podrías superar tus dificultades? ¿Cómo aprenderías mejor los contenidos trabajados en clase?
4. Comentario Personal (sugerencias, ...)



Ficha de autoevaluación elaborada por la profesora en prácticas:
Fátima Silva




Anexo 5: Autoavalições dos alunos – 3ª unidade didática

	Escola Secundária Eça de Queirós
Nombre: 	Fecha: <u>viernes, 12 de abril de 2013</u>

1. ¡Vamos a reflexionar y evaluar nuestro trabajo!

La autoevaluación es formativa y te ayuda a aprender mejor.

a. Elige la opción más adecuada.

			
1. Soy capaz de usar adecuadamente vocabulario relacionado con las tareas domésticas.	X		
2. Soy capaz de usar de forma adecuada vocabulario relacionado con la caracterización psicológica.	X		
3. Soy capaz de expresar tristeza y aflicción, usando apropiadamente <i>me duele/ me da pena/ me da lástima</i> .	X		
4. Soy capaz de expresar de forma adecuada miedo, ansiedad y preocupación, usando <i>me da miedo, me preocupa...</i>	X		
5. Soy capaz de expresar mis opiniones de forma comprensible.	X		
6. Soy capaz de usar adecuadamente vocabulario relacionado con estados de ánimo y sentimientos.	X		
7. Soy capaz de pedir y dar consejos.	X		
8. Soy capaz de hacer valoraciones de forma apropiada.	X		
9. Soy capaz de incentivar al reparto igualitario de las tareas domésticas.	X		
10. Participo de forma empeñada en las actividades de la clase.	X		
11. Estoy atento(a) y me comporto de forma adecuada.	X		
12. Expreso dudas o dificultades cuando lo necesito.	X		
13. He intentado hablar siempre en español. Cuando no sé alguna palabra busco en las fichas de trabajo, en el diccionario, o pregunto a un compañero o al profesor para poder usar siempre la lengua meta.	X		
14. Soy autónomo(a) en la realización de las tareas, o sea, uso diccionarios u otros recursos disponibles para llevar a cabo las tareas propuestas.	X		
15. He trabajado bien solo.	X		
16. He trabajado bien con mi pareja.	X		
17. He trabajado bien en grupo.	X		
18. He respetado mis compañeros, la profe y todas las reglas de clase.	X		

b. Contesta de forma sincera a las preguntas a continuación.

1. ¿Cuál ha sido la actividad que más te ha gustado? ¿Por qué?
La actividad que me ha gustado más fue cuando nosotros trabajamos en parejas y hicimos el teatro sobre las dificultades que el hombre y la mujer han pasado, a causa de la aspiradora.
2. ¿Cuáles han sido tus principales dificultades?
Penso que no tuve dificultades, por qué la profesora ha sido clara sobre las actividades y para mí no había dificultad.
3. ¿Cómo crees que podrías superar tus dificultades? ¿Cómo aprenderías mejor los contenidos trabajados en clase?
Cómo no tengo dificultades, no lo sé, pero tal vez se me quede más atenta.
4. Comentario Personal (sugerencias, ...)
Las clases fueran buenas y atractivas, y los alumnos se quedaran felices. Por eso ¡ha sido un buen trabajo de la profesora!



Ficha de autoevaluación elaborada por la profesora en prácticas:
Fátima Silva



Nombre

Fecha: viernes 12 de Abril 2013

1. ¡Vamos a reflexionar y evaluar nuestro trabajo!
La autoevaluación es formativa y te ayuda a aprender mejor.

a. Elige la opción más adecuada.

1. Soy capaz de usar adecuadamente vocabulario relacionado con las tareas domésticas.	X		
2. Soy capaz de usar de forma adecuada vocabulario relacionado con la caracterización psicológica.	X		
3. Soy capaz de expresar tristeza y aflicción, usando apropiadamente <i>me duele/ me da pena/ me da lástima</i> .	X		
4. Soy capaz de expresar de forma adecuada miedo, ansiedad y preocupación, usando <i>me da miedo, me preocupa...</i>			
5. Soy capaz de expresar mis opiniones de forma comprensible.	X		
6. Soy capaz de usar adecuadamente vocabulario relacionado con estados de ánimo y sentimientos.	X		
7. Soy capaz de pedir y dar consejos.	X		
8. Soy capaz de hacer valoraciones de forma apropiada.	X		
9. Soy capaz de incentivar al reparto igualitario de las tareas domésticas.		X	
10. Participo de forma empeñada en las actividades de la clase.	X		
11. Estoy atento(a) y me comporto de forma adecuada.	X		
12. Expreso dudas o dificultades cuando lo necesito.		X	
13. He intentado hablar siempre en español. Cuando no sé alguna palabra busco en las fichas de trabajo, en el diccionario, o pregunto a un compañero o al profesor para poder usar siempre la lengua meta.		X	
14. Soy autónomo(a) en la realización de las tareas, o sea, uso diccionarios u otros recursos disponibles para llevar a cabo las tareas propuestas.	X		
15. He trabajado bien solo.		X	
16. He trabajado bien con mi pareja.	X		
17. He trabajado bien en grupo.	X		
18. He respetado mis compañeros, la profe y todas las reglas de clase.	X		

b. Contesta de forma sincera a las preguntas a continuación.

1. ¿Cuál ha sido la actividad que más te ha gustado? ¿Por qué?
La actividad que más ha gustado fue el trabajo en grupo que que teníamos que crear un producto
2. ¿Cuáles han sido tus principales dificultades?
Las principales dificultades e con los verbos, pero pero no tengo así muchas dificultades.
3. ¿Cómo crees que podrías superar tus dificultades? ¿Cómo aprenderías mejor los contenidos trabajados en clase?
Hablar con el profesor se precise de alguna ayuda, estudiar.
4. Comentario Personal (sugerencias, ...)
Explica muy bien.



Ficha de autoevaluación elaborada por la profesora en prácticas:
Fátima Silva



Escola Secundária Eça de Queirós




Nombre: [REDACTED]

Fecha: viernes, 12 de abril de 2013

1. ¡Vamos a reflexionar y evaluar nuestro trabajo!

La autoevaluación es formativa y te ayuda a aprender mejor.

a. Elige la opción más adecuada.

			
1. Soy capaz de usar adecuadamente vocabulario relacionado con las tareas domésticas.	X		
2. Soy capaz de usar de forma adecuada vocabulario relacionado con la caracterización psicológica.	X		
3. Soy capaz de expresar tristeza y aflicción, usando apropiadamente <i>me duele/ me da pena/ me da lástima</i> .	X		
4. Soy capaz de expresar de forma adecuada miedo, ansiedad y preocupación, usando <i>me da miedo, me preocupa...</i>	X		
5. Soy capaz de expresar mis opiniones de forma comprensible.	X		
6. Soy capaz de usar adecuadamente vocabulario relacionado con estados de ánimo y sentimientos.	X		
7. Soy capaz de pedir y dar consejos.	X		
8. Soy capaz de hacer valoraciones de forma apropiada.	X		
9. Soy capaz de incentivar al reparto igualitario de las tareas domésticas.	X		
10. Participo de forma empeñada en las actividades de la clase.		X	
11. Estoy atento(a) y me comporto de forma adecuada.	X		
12. Expreso dudas o dificultades cuando lo necesito.	X		
13. He intentado hablar siempre en español. Cuando no sé alguna palabra busco en las fichas de trabajo, en el diccionario, o pregunto a un compañero o al profesor para poder usar siempre la lengua meta.	X		
14. Soy autónomo(a) en la realización de las tareas, o sea, uso diccionarios u otros recursos disponibles para llevar a cabo las tareas propuestas.	X		
15. He trabajado bien solo.	X		
16. He trabajado bien con mi pareja.	X		
17. He trabajado bien en grupo.	X		
18. He respetado mis compañeros, la profe y todas las reglas de clase.	X		

b. Contesta de forma sincera a las preguntas a continuación.

1. ¿Cuál ha sido la actividad que más te ha gustado? ¿Por qué?
la actividad que más me ha gustado fue las cartelas publicitarias por que me gusta trabaja trabajar en grupo.
2. ¿Cuáles han sido tus principales dificultades?
Mis principales dificultades fueran los verbos.
3. ¿Cómo crees que podrías superar tus dificultades? ¿Cómo aprenderías mejor los contenidos trabajados en clase?
Estudiar más
4. Comentario Personal (sugerencias, ...)
Me Me ha (gustado). gustado.



Ficha de autoevaluación elaborada por la profesora en prácticas:
Fátima Silva






Nombre:

Fecha: Viernes, 12 de abril de 2013

1. ¡Vamos a reflexionar y evaluar nuestro trabajo!

La autoevaluación es formativa y te ayuda a aprender mejor.

a. Elige la opción más adecuada.

			
1. Soy capaz de usar adecuadamente vocabulario relacionado con las tareas domésticas.	X		
2. Soy capaz de usar de forma adecuada vocabulario relacionado con la caracterización psicológica.	X		
3. Soy capaz de expresar tristeza y aflicción, usando apropiadamente <i>me duele/ me da pena/ me da lástima</i> .	X		
4. Soy capaz de expresar de forma adecuada miedo, ansiedad y preocupación, usando <i>me da miedo, me preocupa...</i>	X		
5. Soy capaz de expresar mis opiniones de forma comprensible.	X		
6. Soy capaz de usar adecuadamente vocabulario relacionado con estados de ánimo y sentimientos.	X		
7. Soy capaz de pedir y dar consejos.	X		
8. Soy capaz de hacer valoraciones de forma apropiada.	X		
9. Soy capaz de incentivar al reparto igualitario de las tareas domésticas.	X		
10. Participo de forma empeñada en las actividades de la clase.	X		
11. Estoy atento(a) y me comporto de forma adecuada.	X		
12. Expreso dudas o dificultades cuando lo necesito.	X		
13. He intentado hablar siempre en español. Cuando no sé alguna palabra busco en las fichas de trabajo, en el diccionario, o pregunto a un compañero o al profesor para poder usar siempre la lengua meta.	X		
14. Soy autónomo(a) en la realización de las tareas, o sea, uso diccionarios u otros recursos disponibles para llevar a cabo las tareas propuestas.	X		
15. He trabajado bien solo.	X		
16. He trabajado bien con mi pareja.	X		
17. He trabajado bien en grupo.	X		
18. He respetado mis compañeros, la profe y todas las reglas de clase.	X		

b. Contesta de forma sincera a las preguntas a continuación.

1. ¿Cuál ha sido la actividad que más te ha gustado? ¿Por qué?
La actividad que más me gustó fue el trabajo de grupo, ya que nos ayudó a estar ^{en} el contacto con el español y nos ayudó a trabajar en grupo.
2. ¿Cuáles han sido tus principales dificultades?
Mis principales dificultades fue hablar español en algunas situaciones porque no he conseguido encontrar sinónimos.
3. ¿Cómo crees que podrías superar tus dificultades? ¿Cómo aprenderías mejor los contenidos trabajados en clase?
Podría Todos podrían podrían superar sus dificultades con muy esfuerzo y trabajo, en la clase y en casa.
4. Comentario Personal (sugerencias, ...)
Me he gustado mucho todas las actividades hacer que hemos hecho, z la profe habla con mucha seguridad y eso es muy bueno para nosotros. Por favor Boa sorte para a faculdade 😊



Ficha de autoevaluación elaborada por la profesora en prácticas:
Fátima Silva



Nombre: [REDACTED]

Fecha: Viernes, 12 abril 2013

1. ¡Vamos a reflexionar y evaluar nuestro trabajo!

La autoevaluación es formativa y te ayuda a aprender mejor.

a. Elige la opción más adecuada.

1. Soy capaz de usar adecuadamente vocabulario relacionado con las tareas domésticas.	X		
2. Soy capaz de usar de forma adecuada vocabulario relacionado con la caracterización psicológica.	X		
3. Soy capaz de expresar tristeza y aflicción, usando apropiadamente <i>me duele/ me da pena/ me da lástima</i> .	X		
4. Soy capaz de expresar de forma adecuada miedo, ansiedad y preocupación, usando <i>me da miedo, me preocupa...</i>	X		
5. Soy capaz de expresar mis opiniones de forma comprensible.	X		
6. Soy capaz de usar adecuadamente vocabulario relacionado con estados de ánimo y sentimientos.	X		
7. Soy capaz de pedir y dar consejos.		X	
8. Soy capaz de hacer valoraciones de forma apropiada.		X	
9. Soy capaz de incentivar al reparto igualitario de las tareas domésticas.	X		
10. Participo de forma empeñada en las actividades de la clase.		X	
11. Estoy atento(a) y me comporto de forma adecuada.	X		
12. Expreso dudas o dificultades cuando lo necesito.		X	
13. He intentado hablar siempre en español. Cuando no sé alguna palabra busco en las fichas de trabajo, en el diccionario, o pregunto a un compañero o al profesor para poder usar siempre la lengua meta.		X	
14. Soy autónomo(a) en la realización de las tareas, o sea, uso diccionarios u otros recursos disponibles para llevar a cabo las tareas propuestas.	X		
15. He trabajado bien solo.	X		
16. He trabajado bien con mi pareja.	X		
17. He trabajado bien en grupo.	X		
18. He respetado mis compañeros, la profe y todas las reglas de clase.	X		

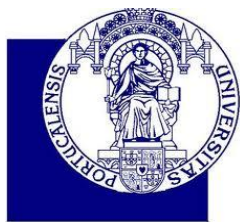
b. Contesta de forma sincera a las preguntas a continuación.

1. ¿Cuál ha sido la actividad que más te ha gustado? ¿Por qué?
La actividad de la reportagem.
2. ¿Cuáles han sido tus principales dificultades?
Por veces, tengo dificultad en algunos vocabularios.
3. ¿Cómo crees que podrías superar tus dificultades? ¿Cómo aprenderías mejor los contenidos trabajados en clase?
Utilizando mas veces lo diccionario.
4. Comentario Personal (sugerencias, ...)
Ha sido la mejor estagiania que tenemos, hemos hecho muchas actividades.



Ficha de autoevaluación elaborada por la profesora en prácticas:
Fátima Silva

Anexo 6 - Inquérito aos alunos



Inquérito

Faculdade de Letras da Universidade do Porto
MEIBS 2012/ 2013

Através deste inquérito pretendo saber qual a importância da autoavaliação no teu percurso de ensino-aprendizagem.

Por favor, responde de forma honesta. A tua opinião é importante.

1. Idade: ____ Sexo: ____ Ano de escolaridade: ____

2. Que tipo de avaliação conheces:

diagnóstica

formativa

sumativa

autoavaliação

heteroavaliação

coavaliação

oral

Outra: _____

3. Que importância atribuis à autoavaliação? Rodeia o número que corresponde à tua opinião.

Nada importante	Pouco importante	Importância média	Importante	Muito importante
1	2	3	4	5

4. Em que te pode ajudar a autoavaliação? Assinala a(s) resposta(s) que te parecem mais adequadas.

Identificar dificuldades

Identificar estratégias de remediação

Orientar o estudo

Desenvolver a autonomia e a responsabilidade

Refletir sobre o processo de aprendizagem

Refletir sobre os resultados

Não me ajuda em nada.

Nunca pensei sobre o assunto

Outra: _____

5. Quando é que normalmente fazes autoavaliação?

No final do período

No fim de cada unidade didática

No final de cada aula

Ao longo do ano letivo, de forma esporádica

No final do ano letivo

Nunca

Outra: _____

6. Consideras que o professor têm em conta a tua autoavaliação? Rodeia o número que corresponde à tua opinião.

Não valorizam nada	Valorizam pouco	Valorizam alguma coisa	Valorizam bastante	Valorizam muito
1	2	3	4	5

7. Na tua opinião de quem é a responsabilidade da avaliação? Assinala a(s) resposta(s) que te parecem mais adequadas.

Professor

Aluno

Encarregados de educação

Conselho de turma

Professor e aluno

8. Responde às seguintes perguntas.

a) Falas com o teu professor sobre a tua avaliação, progresso, dificuldades e o que precisas de fazer para melhorar? Sim? Não? Porquê ou porque não?

--

b) Se não o fazes, gostarias de fazê-lo? Porquê ou porque não?

--

Anexo 7: Inquérito aos Professores



Inquérito

Faculdade de Letras da Universidade do Porto
MEIBS 2012/ 2013

Através deste inquérito pretendo saber qual a importância da autoavaliação no processo de ensino-aprendizagem. A sua opinião é importante.

1. Idade: _____ Sexo: _____

2. Que tipo de avaliação costuma levar a cabo:

diagnóstica

formativa

sumativa

autoavaliação

heteroavaliação

coavaliação

oral

Outra: _____

3. Que importância atribui à autoavaliação? Rodeie o número que corresponde à sua opinião.

Nada importante	Pouco importante	Importância média	Importante	Muito importante
1	2	3	4	5

4. Considera que a autoavaliação pode ajudar o aluno? Em que medida? Assinale a(s) resposta(s) que lhe parecem mais adequadas.

Identificar dificuldades

Identificar estratégias de remediação

Orientar o estudo

Desenvolver a autonomia e a responsabilidade

Refletir sobre o processo de aprendizagem

Refletir sobre os resultados

Não ajuda em nada.

Nunca pensei sobre o assunto

Outra: _____

5. Quando é que normalmente faz autoavaliação?

No final do período
No fim de cada unidade didática
No final de cada aula
Ao longo do ano letivo, de forma esporádica
No final do ano letivo
Nunca
Outra: _____

6. Considera que o aluno têm consciência das potencialidades da autoavaliação e a valoriza? Rodeie o número que corresponde à sua opinião.

Não valorizam nada	Valorizam pouco	Valorizam alguma coisa	Valorizam bastante	Valorizam muito
1	2	3	4	5

7. Considera que o aluno é capaz de se autoavaliar de forma responsável? Rodeie o número que corresponde à sua opinião.

Nada responsável	Pouco responsável	Mais ou menos responsável	Bastante responsável	Muito responsável
1	2	3	4	5

8. Na sua opinião de quem é a responsabilidade da avaliação? Assinala a(s) resposta(s) que te parecem mais adequadas.

Professor
Aluno
Encarregados de educação
Conselho de turma
Professor e aluno

**Muito obrigada pela colaboração.
A professora estagiária,
Fátima Silva**